

**PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN
MODALIDAD PRESENCIAL: REVISIÓN SISTEMÁTICA PRISMA**
**LEARNING PROBLEMS IN FACE-TO-FACE HIGHER EDUCATION STUDENTS: A
PRISMA SYSTEMATIC REVIEW**

Autores: ¹María Belén Ramón Aldaz, ²Angélica María Bohorquez Troya y ³Elida Yesenia Bajaña Quintana.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-8046-5778>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-5332-9815>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-3215-0444>

¹E-mail de contacto: mramona@uteq.edu.ec

²E-mail de contacto: abohorquez@uteq.edu.ec

³E-mail de contacto: ebajanaq@uteq.edu.ec

Afiliación: ^{1*2*3}Universidad Técnica Estatal de Quevedo, (Ecuador).

Artículo recibido: 30 de Agosto del 2026.

Artículo revisado: 2 de Septiembre del 2026.

Artículo aprobado: 2 de Septiembre del 2026.

¹Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Psicología Educativa y Orientación, graduada de la Universidad Nacional de Loja, (Ecuador). Máster Universitario en Orientación Educativa Familiar, graduada de la Universidad Internacional de La Rioja UNIR, (España).

²Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Educación Básica, graduada de la Universidad Técnica de Babahoyo, (Ecuador). Magister en Pedagogía, graduada de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, (Ecuador).

³Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Educación Primaria, graduada de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Magister en Educación con mención en Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad, graduada de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, ULVR, (Ecuador).

Resumen

El objetivo de este estudio fue sintetizar la evidencia científica disponible sobre los problemas de aprendizaje que afectan a los estudiantes de educación superior que cursan sus estudios en modalidad presencial. Se realizó una revisión sistemática de revisiones (umbrella review), siguiendo los lineamientos de la declaración PRISMA 2020, mediante búsquedas en las bases de datos Scopus, Web of Science, PubMed y ScienceDirect, y en los repositorios de acceso abierto PMC, MDPI y Frontiers, empleando descriptores en español e inglés combinados con operadores booleanos. Tras los procesos de identificación, cribado y evaluación de elegibilidad, se incluyeron 25 estudios en su mayoría revisiones sistemáticas y metaanálisis publicados entre 2007 y 2026. Los resultados evidencian que las dificultades específicas de aprendizaje (dislexia, discalculia y otros trastornos del aprendizaje), el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), la ansiedad académica y matemática, la baja autorregulación del aprendizaje y la procrastinación académica constituyen los principales factores asociados a un menor

rendimiento y a mayores tasas de abandono en estudiantes universitarios de modalidad presencial. Asimismo, se identificó que las condiciones de salud mental, en particular la ansiedad y la depresión, median de forma significativa la relación entre estas dificultades y el desempeño académico. Se concluye que los problemas de aprendizaje en la educación superior presencial son de naturaleza multidimensional y requieren estrategias institucionales integradas tutorías académicas, servicios de apoyo psicopedagógico y adaptaciones curriculares razonables que atiendan de manera conjunta los componentes cognitivos, emocionales, conductuales y contextuales del aprendizaje universitario.

Palabras clave: Problemas de aprendizaje, Modalidad presencial, Dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, Autorregulación del aprendizaje, Procrastinación académica.

Abstract

The aim of this study was to synthesize the available scientific evidence on the learning problems affecting higher education students

enrolled in face-to-face (on-campus) programs. An umbrella review of systematic reviews was conducted following the PRISMA 2020 guidelines, searching the Scopus, Web of Science, PubMed, and ScienceDirect databases, as well as the open-access repositories PMC, MDPI, and Frontiers, using Spanish and English descriptors combined with Boolean operators. After the identification, screening, and eligibility assessment stages, 25 studies, mostly systematic reviews and meta-analyses published between 2007 and 2026 were included. The results show that specific learning difficulties (dyslexia, dyscalculia, and other learning disorders), attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), academic and math anxiety, low self-regulated learning, and academic procrastination constitute the main factors associated with lower academic performance and higher dropout rates among face-to-face university students. Mental health conditions, particularly anxiety and depression, were found to significantly mediate the relationship between these difficulties and academic performance. It is concluded that learning problems in face-to-face higher education are multidimensional in nature and require integrated institutional strategies academic tutoring, psycho-pedagogical support services, and reasonable curricular adaptations that jointly address the cognitive, emotional, behavioral, and contextual components of university learning.

Keywords: Learning problems, In-person modality, Specific learning difficulties, ADHD, Self-regulation of learning, Academic procrastination.

Sumário

O objetivo deste estudo foi sintetizar as evidências científicas disponíveis sobre os problemas de aprendizagem que afetam os estudantes do ensino superior matriculados em modalidade presencial. Foi realizada uma revisão sistemática de revisões (umbrella review), seguindo as diretrizes da declaração PRISMA 2020, mediante buscas nas bases de dados Scopus, Web of Science, PubMed e

ScienceDirect, além dos repositórios de acesso aberto PMC, MDPI e Frontiers, utilizando descritores em espanhol e inglês combinados com operadores booleanos. Após as etapas de identificação, triagem e avaliação de elegibilidade, foram incluídos 25 estudos em sua maioria revisões sistemáticas e metanálises publicados entre 2007 e 2026. Os resultados evidenciam que as dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia, discalculia e outros transtornos de aprendizagem), o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), a ansiedade acadêmica e matemática, a baixa autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica constituem os principais fatores associados a um menor desempenho e a maiores taxas de evasão entre estudantes universitários da modalidade presencial. Constatou-se ainda que as condições de saúde mental, particularmente ansiedade e depressão, medeiam significativamente a relação entre essas dificuldades e o desempenho acadêmico. Conclui-se que os problemas de aprendizagem no ensino superior presencial são de natureza multidimensional e requerem estratégias institucionais integradas tutorias acadêmicas, serviços de apoio psicopedagógico e adaptações curriculares razoáveis que abordem conjuntamente os componentes cognitivos, emocionais, comportamentais e contextuais da aprendizagem universitária.

Palavras-chave: Problemas de aprendizagem, Modalidade presencial, Dificuldades específicas de aprendizagem, TDAH, Autorregulação da aprendizagem, Procrastinação acadêmica.

Introducción

La educación superior ha experimentado en las últimas décadas una expansión sin precedentes en el número de estudiantes matriculados, lo cual ha traído consigo una mayor heterogeneidad en los perfiles cognitivos, emocionales y sociales de quienes acceden a ella (Jansone et al., 2026). En este escenario, un porcentaje considerable de estudiantes

universitarios que cursan sus estudios en modalidad presencial enfrenta dificultades persistentes para aprender, comprender y aplicar los contenidos académicos, lo que repercute negativamente en su rendimiento, su bienestar psicológico y su permanencia en el sistema (Al-Tameemi et al., 2023). A diferencia de la educación básica, donde los problemas de aprendizaje suelen detectarse y abordarse de manera temprana, en la universidad estas dificultades frecuentemente permanecen invisibilizadas, atribuidas erróneamente a falta de esfuerzo, motivación o hábitos de estudio inadecuados (Sarid et al., 2024).

Entre los problemas de aprendizaje más documentados en la literatura científica se encuentran las dificultades específicas de aprendizaje, entre ellas la dislexia, la discalculia y otros trastornos del procesamiento lector y numérico, que persisten en la adultez y afectan de manera directa el desempeño académico universitario (Pino & Mortari, 2014). La revisión de Černickaja y Sokolová (2024) evidenció que, si bien el profesorado universitario suele mostrar actitudes favorables hacia los estudiantes con dislexia, persiste un vacío importante en la formación práctica del cuerpo docente para atenderlos adecuadamente.

En la misma línea, Lombardo et al. (2026) documentaron que los estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje recurren a estrategias compensatorias regulación metacognitiva, gestión del tiempo y uso de tecnologías de apoyo para sostener su trayectoria universitaria, aunque ello suele ir acompañado de un mayor desgaste emocional. A su vez, Gabriel y Börnert (2023) señalan que las dificultades de aprendizaje coexisten con frecuencia con problemas conductuales y emocionales, lo que exige intervenciones integrales y no fragmentadas. El trastorno por

déficit de atención e hiperactividad (TDAH) constituye otro de los factores con mayor evidencia acumulada respecto de su impacto en el rendimiento académico universitario. El metaanálisis clásico de Frazier et al. (2007) ya advertía que los estudiantes universitarios con TDAH presentaban un rendimiento significativamente menor que sus pares sin el trastorno. Investigaciones más recientes han profundizado en los mecanismos de esta relación. Riboldi et al. (2022) encontraron que los síntomas de ansiedad y depresión median parcialmente la asociación entre el TDAH y el desempeño académico.

La revisión sistemática de Pagespetit et al. (2025) confirma que, más allá de los síntomas nucleares del trastorno, factores como la autorregulación, la organización del tiempo y el apoyo institucional modulan de forma decisiva los resultados académicos de este colectivo. La salud mental y las condiciones de discapacidad constituyen un tercer eje de análisis relevante. Solís García et al. (2024) documentaron una mayor prevalencia de problemas de salud mental entre los estudiantes universitarios con discapacidad en comparación con sus pares, subrayando la necesidad de servicios de apoyo psicológico especializados dentro del campus.

En sentido similar, Pérez et al. (2023) identificaron que, pese a la existencia de actitudes docentes mayoritariamente positivas hacia la inclusión, persisten obstáculos estructurales que dificultan una respuesta educativa verdaderamente adaptada a la diversidad del estudiantado presencial. A nivel de posgrado, Satinsky et al. (2021) reportaron una elevada prevalencia de depresión, ansiedad e ideación suicida entre estudiantes doctorales, lo que evidencia que los problemas de salud mental asociados al aprendizaje no se limitan al pregrado. Un cuarto conjunto de factores se

relaciona con los procesos motivacionales y conductuales del propio estudiante. La autorregulación del aprendizaje ha sido identificada de manera consistente como un predictor central del éxito académico universitario (Liu et al., 2025; Simón et al., 2025).

Su contracara, la procrastinación académica, ha sido asociada con menores niveles de rendimiento y con un mayor malestar psicológico: Kooren et al. (2024) distinguieron entre procrastinación activa y pasiva, encontrando que solo la segunda se relaciona negativamente con el desempeño; Delgado et al. (2025) advirtieron sobre la asociación entre la procrastinación académica y el riesgo de ideación suicida; y Azeem et al. (2026) evidenciaron que incluso la procrastinación a la hora de dormir guarda relación significativa con el malestar psicológico en universitarios.

La ansiedad académica, en particular la ansiedad matemática, representa otro factor ampliamente estudiado por su efecto negativo y consistente sobre el rendimiento (Zhang et al., 2019; Barroso et al., 2020). De manera complementaria, diversas revisiones han identificado determinantes más amplios del bajo rendimiento académico, entre ellos factores personales, sociales y contextuales (Al-Tameemi et al., 2023), así como el papel protector de la actividad física frente al estrés académico (Wunsch et al., 2021).

Estas dificultades acumuladas incrementan, en última instancia, el riesgo de abandono de los estudios superiores, tal como documentan las revisiones sobre deserción universitaria (Jansone et al., 2026; López et al., 2026; Rahmani et al., 2024; Véliz y Ortega, 2023). Pese a la abundante producción científica sobre problemas de aprendizaje en la educación

superior, buena parte de esta evidencia proviene de estudios centrados en modalidades virtuales o híbridas, mientras que los problemas de aprendizaje propios del aula presencial donde la interacción directa entre docente y estudiante, la presión del grupo de pares y la gestión sincrónica del tiempo adquieren particular relevancia no han sido sistematizados de forma integral. En consecuencia, el objetivo del presente artículo fue sintetizar, mediante una revisión sistemática de revisiones (umbrella review) elaborada conforme a la declaración PRISMA 2020, la evidencia científica disponible sobre los principales problemas de aprendizaje que afectan a los estudiantes de educación superior en modalidad presencial, así como los factores asociados y las estrategias de intervención reportadas en la literatura.

Materiales y Métodos

El presente estudio adoptó un diseño de revisión sistemática de revisiones (umbrella review), elaborado conforme a los lineamientos de la declaración PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). Se optó por este diseño debido a que buena parte de la evidencia disponible sobre problemas de aprendizaje en educación superior presencial se encuentra ya sintetizada en revisiones sistemáticas y metaanálisis previos, por lo que una revisión de revisiones permite ofrecer una visión integrada y jerarquizada del estado del conocimiento.

Estrategia de búsqueda. La búsqueda bibliográfica se realizó entre julio y septiembre de 2026 en las bases de datos Scopus, Web of Science, PubMed y ScienceDirect, complementada con búsquedas en los repositorios de acceso abierto PubMed Central (PMC), MDPI y Frontiers. Se combinaron descriptores en español e inglés mediante los operadores booleanos AND y OR, entre ellos:

("learning problems" OR "learning difficulties" OR "dificultades de aprendizaje") AND ("higher education" OR "university students" OR "educación superior") AND ("face-to-face" OR "presencial" OR "on-campus") AND ("systematic review" OR "revisión sistemática" OR "PRISMA"). La búsqueda se restringió a artículos publicados en revistas científicas indexadas, con fecha de corte en septiembre de 2026.

Se incluyeron estudios que: (a) abordaran problemas o dificultades de aprendizaje en estudiantes de educación superior (pregrado o posgrado); (b) se centraran, de manera explícita o predominante, en la modalidad presencial u on-campus; (c) correspondieran a revisiones sistemáticas, metaanálisis, scoping reviews o estudios empíricos primarios de calidad metodológica adecuada; y (d) estuvieran publicados en inglés o español entre 2007 y 2026. Se excluyeron los estudios centrados exclusivamente en modalidad virtual, en línea o híbrida sin componente presencial; los realizados en educación básica o media sin extrapolación a la educación superior; los documentos no sometidos a revisión por pares (actas de congreso, capítulos de libro, tesis no publicadas); y los registros duplicados entre bases de datos.

El proceso de selección se desarrolló siguiendo las fases de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión propuestas por la declaración PRISMA 2020 (ver Figura 1). Dos revisores realizaron de forma independiente la lectura de títulos y resúmenes, y posteriormente la lectura a texto completo de los artículos preseleccionados; las discrepancias se resolvieron por consenso. El proceso permitió identificar inicialmente 1248 registros, de los cuales, tras la eliminación de duplicados, el

cribado por título y resumen, y la evaluación de elegibilidad a texto completo, se incluyeron 25 estudios en la síntesis final. Extracción y síntesis de los datos. Para cada estudio incluido se extrajeron las siguientes variables: autor(es) y año de publicación, revista, tipo de diseño metodológico, tema o problema de aprendizaje abordado, y principales hallazgos. La síntesis de los resultados se realizó mediante un enfoque narrativo y temático, agrupando los estudios en ocho categorías emergentes: dificultades específicas de aprendizaje, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, discapacidad y salud mental, determinantes del rendimiento académico, procrastinación académica, autorregulación del aprendizaje, ansiedad académica y matemática, y deserción universitaria.

La calidad metodológica de las revisiones sistemáticas y metaanálisis incluidos se valoró de manera cualitativa considerando la claridad de la pregunta de investigación, la exhaustividad de la estrategia de búsqueda, la transparencia de los criterios de selección y la coherencia entre los objetivos, los resultados y las conclusiones reportadas, en línea con los criterios generales de instrumentos como AMSTAR-2 y las listas de verificación de la Joanna Briggs Institute (JBI).

Resultados y Discusión

Del proceso de búsqueda descrito, se incluyeron finalmente 25 estudios en su mayoría revisiones sistemáticas y metaanálisis, publicados entre 2007 y 2026 que cumplieron los criterios de elegibilidad establecidos (ver Figura 1). La Tabla 1 resume las características generales de los estudios incluidos, organizados según la temática principal abordada. A continuación, se presentan los hallazgos organizados en ocho ejes temáticos emergentes.

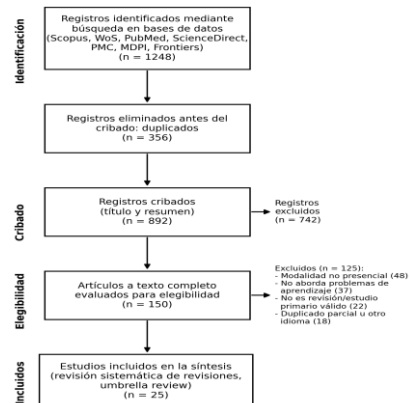


Figura 1. Diagrama de PRISMA.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1. Características generales de los estudios incluidos en la revisión sistemática (N = 25).

Nº	Autor(es) y año	Tipo de estudio	Tema principal	Hallazgo principal
1	Al-Tameemi et al. (2023)	Revisión sistemática	Determinantes del rendimiento	Identificó cuatro categorías de factores (académicos, personales, sociales y demográficos) asociadas al bajo rendimiento en 50 estudios analizados.
2	Azeem et al. (2026)	Revisión sistemática y metaanálisis	Procrastinación académica	La procrastinación a la hora de dormir se asocia significativamente con mayor ansiedad, depresión y estrés en universitarios.
3	Barroso et al. (2020)	Metaanálisis	Ansiedad académica y matemática	Confirma una relación negativa y robusta entre la ansiedad matemática y el logro en matemáticas.
4	Černickaja y Sokolová (2024)	Scoping review	Dificultades específicas de aprendizaje	El profesorado universitario muestra actitudes positivas hacia los estudiantes con dislexia, pero requiere más formación práctica.
5	Delgado et al. (2025)	Revisión sistemática	Procrastinación académica	Encuentra asociación entre la procrastinación académica y un mayor riesgo de ideación suicida en universitarios.
6	Frazier et al. (2007)	Metaanálisis y estudio primario	TDAH y desempeño académico	Los universitarios con TDAH presentan un rendimiento académico significativamente menor que sus pares.
7	Gabriel y Börmert-Ringleb (2023)	Scoping review	Dificultades específicas de aprendizaje	Las dificultades de aprendizaje coexisten frecuentemente con problemas conductuales, lo que exige intervenciones integradas.
8	Jansone et al. (2026)	Revisión sistemática (PRISMA)	Deserción universitaria	El abandono universitario es multicausal: rendimiento, factores financieros, bienestar psicológico e integración social.
9	Kooren et al. (2024)	Metaanálisis	Procrastinación académica	Distingue procrastinación activa (efecto positivo leve) y pasiva (efecto negativo) sobre el rendimiento académico.
10	Liu et al. (2025)	Revisión sistemática	Autorregulación del aprendizaje	Las estrategias cognitivas y metacognitivas de autorregulación mejoran de forma consistente el rendimiento académico.
11	Lombardo et al. (2026)	Revisión sistemática	Dificultades específicas de aprendizaje	Los universitarios con trastornos específicos del aprendizaje usan estrategias compensatorias, con costos psicológicos asociados.
12	Lopez et al. (2026)	Revisión sistemática	Deserción universitaria	Sistematiza métodos de aprendizaje automático y factores de riesgo empleados para predecir la deserción universitaria.
13	Nannings et al. (2025)	Revisión sistemática	Discapacidad, salud mental y NEE	Los estudiantes de altas capacidades presentan necesidades socioemocionales específicas y riesgo de bajo rendimiento.
14	Pagespetit et al. (2025)	Revisión sistemática	TDAH y desempeño académico	La autorregulación, la organización del tiempo y el apoyo institucional modulan el rendimiento de universitarios con TDAH.
15	Pérez et al. (2023)	Revisión sistemática (PRISMA)	Discapacidad, salud mental y NEE	Persisten obstáculos institucionales para una respuesta educativa plenamente inclusiva hacia estudiantes con discapacidad.
16	Pino y Mortari (2014)	Revisión sistemática	Dificultades específicas de aprendizaje	Los estudiantes con dislexia enfrentan barreras en la enseñanza, el apoyo y las adaptaciones dentro de la universidad.
17	Rahmani et al. (2024)	Revisión sistemática (PRISMA)	Deserción universitaria	Identifica factores de riesgo de abandono asociados al compromiso académico y al apoyo institucional.
18	Riboldi et al. (2022)	Estudio de mediación	TDAH y desempeño académico	La ansiedad y la depresión median parcialmente la relación entre los síntomas de TDAH y el rendimiento académico.
19	Sarid et al. (2024)	Editorial de tópico de investigación	Dificultades específicas de aprendizaje	Sintetiza avances sobre adultos con dificultades de aprendizaje en la transición y permanencia en la educación postsecundaria.
20	Simón et al. (2025)	Revisión sistemática (PRISMA)	Autorregulación del aprendizaje	Las intervenciones intracurriculares en autorregulación logran mejores resultados que las extracurriculares en primer año.
21	Solis García et al. (2024)	Revisión sistemática (PRISMA)	Discapacidad, salud mental y NEE	Los universitarios con discapacidad presentan mayor prevalencia de problemas de salud mental que sus pares.
22	Satinsky et al. (2021)	Revisión sistemática y metaanálisis	Discapacidad, salud mental y NEE	Reporta una elevada prevalencia de depresión, ansiedad e ideación suicida entre estudiantes de doctorado.
23	Véliz Palomino y Ortega (2023)	Revisión sistemática	Deserción universitaria	Distingue predictores psicológicos y de integración académico-social de la intención de abandono universitario.
24	Wunsch et al. (2021)	Revisión sistemática y metaanálisis	Determinantes del rendimiento	La actividad física actúa como amortiguador del estrés académico, con beneficios potenciales para el rendimiento.
25	Zhang et al. (2019)	Metaanálisis	Ansiedad académica y matemática	Confirma una relación negativa y robusta entre la ansiedad matemática y el rendimiento, moderada por el contexto cultural.

Fuente: Elaboración propia.

Los seis estudios agrupados en este eje (Tabla 1) coinciden en señalar que las dificultades específicas de aprendizaje, particularmente la dislexia y otros trastornos del procesamiento lector y numérico, no desaparecen al ingresar a la universidad, sino que se transforman en nuevos desafíos ligados a la lectura académica extensa, la escritura formal y la gestión autónoma del tiempo (Pino y Mortari, 2014; Lombardo et al., 2026).

En el contexto presencial, la interacción directa con el profesorado resulta un factor crítico: si bien Černickaja y Sokolová (2024) reportan actitudes docentes mayoritariamente favorables hacia el estudiantado con dislexia, advierten una brecha formativa que limita la traducción de esa buena disposición en estrategias pedagógicas concretas dentro del aula. La coexistencia frecuente entre dificultades de aprendizaje y problemas conductuales o emocionales (Gabriel y Börnert, 2023; Sarid et al., 2024) refuerza la necesidad de abordajes interdisciplinarios que combinen apoyo psicopedagógico, adaptaciones razonables y formación docente continua.

Trastorno por déficit de atención e hiperactividad y desempeño académico. Los tres estudios centrados en el TDAH confirman un patrón consistente en el tiempo: desde el metaanálisis pionero de Frazier et al. (2007) hasta las revisiones más recientes, el TDAH se asocia de manera sistemática a un menor rendimiento académico universitario. Sin embargo, la evidencia reciente matiza esta relación al identificar mecanismos mediadores: Riboldi et al. (2022) demuestran que buena parte del efecto del TDAH sobre el desempeño se explica por la comorbilidad con síntomas ansiosos y depresivos, mientras que Pagespetit et al. (2025) subrayan que variables modificables la autorregulación, la

planificación del tiempo de estudio y el acceso a servicios de apoyo académico presencial pueden atenuar significativamente el impacto del trastorno. Los estudios agrupados en este eje evidencian una intersección estrecha entre discapacidad, salud mental y aprendizaje en la educación superior presencial. Solís et al. (2024) documentan una mayor prevalencia de problemas de salud mental entre universitarios con discapacidad, en tanto que Nannings et al. (2025) amplían esta mirada a un colectivo menos visibilizado los estudiantes de altas capacidades quienes, pese a su potencial intelectual, también enfrentan necesidades socioemocionales específicas y riesgo de bajo rendimiento si estas no son atendidas.

A nivel institucional, Pérez et al. (2023) advierten que, aunque las actitudes del profesorado universitario tienden a ser favorables hacia la inclusión, persisten obstáculos estructurales recursos limitados, formación insuficiente y rigidez curricular que dificultan una respuesta educativa verdaderamente adaptada. La evidencia de Satinsky et al. (2021) en el nivel doctoral confirma que los problemas de salud mental asociados al aprendizaje no son exclusivos del pregrado, sino que se extienden a lo largo de toda la trayectoria académica presencial.

Las revisiones de Al-Tameemi et al. (2023) y Wunsch et al. (2021) coinciden en describir el bajo rendimiento académico como un fenómeno multicausal. La primera identifica cuatro categorías interrelacionadas de factores académicos, personales, sociales y demográficos presentes en los 50 estudios analizados, mientras que la segunda destaca el papel protector de la actividad física frente al estrés académico, un hallazgo con implicaciones prácticas directas para el diseño de programas de bienestar estudiantil en

campus presenciales. La procrastinación académica emerge como un factor conductual transversal a distintas problemáticas de aprendizaje. Kooren et al. (2024) aportan un matiz relevante al diferenciar la procrastinación activa con un efecto positivo leve sobre el rendimiento de la procrastinación pasiva, asociada a resultados académicos desfavorables.

No obstante, las consecuencias de la procrastinación pasiva pueden ser severas: Delgado et al. (2025) documentan su asociación con un mayor riesgo de ideación suicida, mientras que Azeem et al. (2026) extienden esta preocupación al ámbito del sueño, mostrando que la postergación de la hora de dormir se relaciona significativamente con mayores niveles de ansiedad, depresión y estrés en universitarios presenciales. Como contrapartida de la procrastinación, la autorregulación del aprendizaje se consolida como uno de los predictores más robustos del éxito académico universitario.

Liu et al. (2025) confirman que las estrategias cognitivas y metacognitivas de autorregulación mejoran de forma consistente el rendimiento, en tanto que Simón et al. (2025) aportan evidencia aplicada al mostrar que las intervenciones intracurriculares integradas dentro del propio curso y lideradas por el profesorado resultan más efectivas que las extracurriculares para fortalecer la autorregulación en estudiantes de primer año, un grupo especialmente vulnerable al abandono en el contexto presencial. Los dos metaanálisis incluidos en este eje (Zhang et al., 2019; Barroso et al., 2020) coinciden, pese a haber sido desarrollados con muestras y momentos distintos, en confirmar una relación negativa y estadísticamente robusta entre la ansiedad matemática y el rendimiento en esta disciplina. Ambos estudios subrayan que dicha

relación se ve moderada por variables contextuales y culturales, lo que sugiere que las estrategias de afrontamiento de la ansiedad académica deben diseñarse considerando las particularidades del entorno educativo presencial en el que se implementan.

Los cuatro estudios centrados en la deserción universitaria convergen en describirla como un fenómeno multidimensional. Jansone et al. (2026) identifican factores académicos, financieros, psicológicos, de integración social y de clima institucional; Véliz Palomino y Ortega (2023) diferencian predictores psicológicos de aquellos vinculados a la integración académico-social; y Lopez-Muñoz et al. (2026) sistematizan el uso de modelos de aprendizaje automático para anticipar el riesgo de abandono a partir de estos mismos factores. Si bien Rahmani et al. (2024) centran su revisión en la modalidad en línea, sus hallazgos sobre la incidencia del compromiso académico y el apoyo institucional resultan igualmente pertinentes para comprender la deserción en los programas presenciales, en la medida en que ambos comparten buena parte de los determinantes psicosociales del abandono. La Figura 2 resume la distribución temática de los 25 estudios incluidos en la presente revisión.

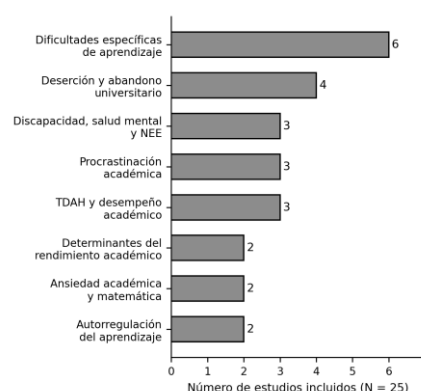


Figura 2. Distribución temática de los estudios incluidos en la revisión sistemática (N = 25).

Como puede observarse, las dificultades específicas de aprendizaje concentran la mayor proporción de estudios (24 %), seguidas por la deserción universitaria (16 %) y, en tercer lugar, el TDAH, la discapacidad-salud mental y la procrastinación académica (12 % cada una). Esta distribución sugiere que, si bien existe una línea de investigación consolidada en torno a los trastornos específicos del aprendizaje, temas como la autorregulación, la ansiedad académica y los determinantes generales del rendimiento pese a su relevancia teórica cuentan todavía con una base empírica comparativamente menor en el contexto específico de la educación superior presencial.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, su análisis y la discusión desarrollada, se concluye que los problemas de aprendizaje en estudiantes de educación superior presencial presentan una naturaleza multidimensional. Estos involucran de manera simultánea componentes cognitivos, como las dificultades específicas de aprendizaje y el TDAH; emocionales, entre ellos la ansiedad y la depresión; conductuales, como la procrastinación y la limitada autorregulación; y contextuales, relacionados con factores institucionales y sociales que pueden influir en el desempeño académico.

Las dificultades específicas de aprendizaje y el TDAH no desaparecen con el ingreso a la universidad, sino que adquieren nuevas manifestaciones asociadas con las mayores exigencias de autonomía, organización y autorregulación propias de la educación superior. Esta realidad evidencia la necesidad de implementar adaptaciones curriculares razonables, estrategias de acompañamiento académico y procesos de formación docente continua que permitan responder de manera

pertinente a las necesidades de los estudiantes. Asimismo, la salud mental constituye un componente estrechamente relacionado con el aprendizaje universitario. La ansiedad y la depresión pueden intensificar las dificultades académicas y afectar la concentración, la motivación, la participación y el rendimiento. Por esta razón, las intervenciones centradas exclusivamente en los síntomas académicos resultan insuficientes, siendo necesario integrar acciones de apoyo psicológico y psicopedagógico dentro de las estrategias institucionales de acompañamiento estudiantil.

La autorregulación del aprendizaje se reconoce como un factor protector frente a la procrastinación y al bajo rendimiento académico. Los estudiantes que desarrollan capacidades de planificación, organización, control del tiempo y seguimiento de sus propios procesos de aprendizaje presentan mayores posibilidades de responder adecuadamente a las demandas universitarias. En este sentido, las intervenciones incorporadas directamente en el currículo y acompañadas por el profesorado pueden resultar especialmente relevantes para fortalecer hábitos y estrategias de aprendizaje autónomo.

La deserción universitaria representa uno de los desenlaces más críticos asociados con la acumulación y persistencia de dificultades de aprendizaje no atendidas oportunamente. Su prevención requiere superar las acciones aisladas y avanzar hacia sistemas institucionales de identificación temprana, seguimiento y acompañamiento sostenido durante toda la trayectoria formativa, especialmente en estudiantes que presentan simultáneamente factores académicos, emocionales y sociales de riesgo. En consecuencia, se considera necesario que las instituciones de educación superior en

modalidad presencial fortalezcan los servicios de tutoría académica, orientación psicopedagógica y detección temprana de dificultades. Estas acciones deben desarrollarse de manera articulada, considerando las dimensiones cognitivas, emocionales, conductuales y contextuales del aprendizaje, con el propósito de favorecer la permanencia, el bienestar y el éxito académico de los estudiantes.

Agradecimientos

Los autores agradecen a las instituciones de afiliación por el apoyo brindado para el desarrollo de la presente revisión sistemática, así como a los pares evaluadores por sus valiosos comentarios y sugerencias durante el proceso editorial.

Referencias Bibliográficas

- Al-Tameemi, R., Johnson, C., Gitay, R., Abdel-Salam, A., Al Hazaa, K., BenSaid, A., & Romanowski, M. (2023). Determinants of poor academic performance among undergraduate students. A systematic literature review. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100232. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100232>
- Azeem, O., Sulaiman, F., & Haidong, Z. (2026). Bedtime procrastination and psychological distress in university students: A systematic review and meta-analysis of their association. *Frontiers in Psychology*, 17, 1767938. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1767938>
- Barroso, C., Ganley, C. M., McGraw, A. L., Geer, E. A., Hart, S. A., & Daucourt, M. C. (2020). A meta-analysis of the relation between math anxiety and math achievement. *Psychological Bulletin*, 147(2), 134–168. <https://doi.org/10.1037/bul0000307>
- Černickaja, K., & Sokolová, L. (2024). Dyslexia in higher education—Teacher's perspective: Scoping review. *Frontiers in Education*, 9, 1372699. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1372699>
- Delgado, I., Criado, A., Merino, B. R., & Muñoz, J. (2025). Academic procrastination and suicidality: A systematic review. *European Psychiatry*, 68(1), e2045. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2025.2045>
- Frazier, T., Youngstrom, E., Glutting, J., & Watkins, M. (2007). ADHD and achievement: Meta-analysis of the child, adolescent, and adult literatures and a concomitant study with college students. *Journal of Learning Disabilities*, 40(1), 49–65. <https://doi.org/10.1177/00222194070400010401>
- Gabriel, T., & Börner, M. (2023). The intersection of learning difficulties and behavior problems—A scoping review of intervention research. *Frontiers in Education*, 8, 1268904. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1268904>
- Jansone, A., Ulmane, L., Prokofyeva, N., Cīrule, Z. A., Schaathun, H. G., & Jurenoks, A. (2026). Aspects of university dropout criteria groups: Insights from the literature. *Education Sciences*, 16(3), 403. <https://doi.org/10.3390/educsci16030403>
- Kooren, N., Van, C., & Paas, F. (2024). The influence of active and passive procrastination on academic performance: A meta-analysis. *Education Sciences*, 14(3), 323. <https://doi.org/10.3390/educsci14030323>
- Liu, C., Bakar, Z. A., & Qianqian, X. (2025). Self-regulated learning and academic achievement in higher education: A decade systematic review. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(3), 4488–4504. <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.90300358>
- Lombardo, A., Álvarez, M., Andreu, L., & Oliva, P. (2026). University trajectories and psychological well-being of students with specific learning disorders: A systematic literature review. *Journal of Learning Disabilities*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/00222194261433016>

- Lopez, G., González, C., & Sánchez, C. (2026). Student dropout prediction in higher education: A systematic review of machine learning methods and risk factors. *Journal of Information Technology Education: Research*, 25, 20. <https://doi.org/10.28945/5776>
- Nannings, M., van Weerdenburg, M., van der Zanden, P. J. A. C., & Hoozeveld, L. (2025). Social-emotional and educational needs of higher education students with high abilities: A systematic review. *Behavioral Sciences*, 15(6), 819. <https://doi.org/10.3390/bs15060819>
- Pagespetit, È., Pagerols, M., Barrés, N., Prat, R., Martínez, L., Andreu, M., Prat, G., Casas, M., & Bosch, R. (2025). ADHD and academic performance in college students: A systematic review. *Journal of Attention Disorders*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/10870547241306554>
- Pérez, M., Carrión, J., & Ortiz, L. (2023). Systematic review on new challenges of university education today: Innovation in the educational response and teaching perspective on students with disabilities. *Social Sciences*, 12(4), 245. <https://doi.org/10.3390/socsci12040245>
- Pino, M., & Mortari, L. (2014). The inclusion of students with dyslexia in higher education: A systematic review using narrative synthesis. *Dyslexia*, 20(4), 346–369. <https://doi.org/10.1002/dys.1484>
- Rahmani, A., Groot, W., & Rahmani, H. (2024). Dropout in online higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, 19. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00450-9>
- Riboldi, I., Crocamo, C., Callovin, T., Capogrosso, C. A., Piacenti, S., Calabrese, A., Lucini Paioni, S., Moretti, F., Bartoli, F., & Carrà, G. (2022). Testing the impact of depressive and anxiety features on the association between attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms and academic performance among university students: A mediation analysis. *Brain Sciences*, 12(9), 1155. <https://doi.org/10.3390/brainsci12091155>
- Sarid, M., Lipka, O., & Bar-Kochva, I. (2024). Editorial: Adults with learning difficulties in post-secondary education. *Frontiers in Psychology*, 15, 1356615. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1356615>
- Satinsky, E., Kimura, T., Kiang, M., Abebe, R., Cunningham, S., Lee, H., Lin, X., Liu, C. H., Rudan, I., Sen, S., Tomlinson, M., Yaver, M., & Tsai, A. C. (2021). Systematic review and meta-analysis of depression, anxiety, and suicidal ideation among Ph.D. students. *Scientific Reports*, 11, 14370. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-93687-7>
- Simón, D., Fonseca, D., Aláez, M., Romero, 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>
- Solís, P., Real, S., & Barreiro, A. (2024). Trends and challenges in the mental health of university students with disabilities: A systematic review. *Behavioral Sciences*, 14(2), 111. <https://doi.org/10.3390/bs14020111>
- Véliz, J., & Ortega, A. (2023). Dropout intentions in higher education: Systematic literature review. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 16(2), 149–158. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2023.160206>
- Wunsch, K., Fiedler, J., Bachert, P., & Woll, A. (2021). The tridirectional relationship among physical activity, stress, and academic performance in university students: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 739. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020739>
- Zhang, J., Zhao, N., & Kong, Q. (2019). The relationship between math anxiety and math performance: A meta-analytic investigation. *Frontiers in Psychology*, 10, 1613. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01613>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © María Belén Ramón Aldaz, Angélica María Bohorquez Troya y Elida Yesenia Bajaan Quintana.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT) María Belén Ramón Aldaz: conceptualización de la investigación, diseño metodológico de la revisión sistemática (PRISMA), búsqueda y cribado de los estudios, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito y supervisión general del estudio. Angélica María Bohorquez Troya: curación y organización de los datos extraídos de los estudios incluidos, elaboración de la Tabla 1 y de las figuras (diagrama PRISMA y distribución temática), y validación de los resultados obtenidos. Elida Yesenia Bajaan Quintana: provisión de recursos académicos para el desarrollo del estudio, apoyo en la evaluación de la calidad metodológica de los estudios incluidos y revisión crítica del manuscrito antes de su envío.
Declaración de conflicto de intereses Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
Declaración de financiamiento La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.
Declaración del editor El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
Declaración de los revisores Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
Declaración ética de la investigación Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.
Declaración sobre el uso de inteligencia artificial Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
Disponibilidad de datos Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

