

Estrategias psicopedagógicas para el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes escolares

Psychopedagogical strategies for the development of self-regulation of learning in school students.

Nancy Elizabeth Castelo Quisnancela

Magíster en Pedagogía en las Artes
Unidad Educativa Vicente Andaguirre, Riobamba (Chimborazo)
nancy.castelo@docentes.educacion.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0009-1571-0447>

Nancy del Rocío Cañar Rojas

Licenciada en Ciencias de la Educación, especialidad Inglés
Unidad Educativa Diego Minuche Garrido, Machala (El Oro)
nancy.canar@docentes.educacion.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0007-5356-2575>

Alicia Alexandra Troya Burgos

Máster Universitario en Formación Internacional
Especializada del Profesorado, especialidad en Orientación Educativa
Unidad Educativa Guayacanes, Guayaquil (Guayas)
alicia.troya@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0003-2738-0373>

Tanya Elizabeth Guerrero Pachacama

Magíster en Educación Básica
Unidad Educativa Clemencia Rodríguez de Mora, Santo Domingo (Santo Domingo de los Tsáchilas)
taniae.guerrero@docentes.educacion.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0008-6646-8040>

Resumen

El presente artículo de revisión bibliográfica analiza estrategias psicopedagógicas orientadas al desarrollo de la



Imaginario Social
Entidad editora
REDICME (reg-red-18-0061)

e-ISSN: 2737-6362
especial 2026 Vol. 9-2-2026
<http://revista-imaginariosocial.com/index.php/es/index>

Recepción: 24-02-2026
Aceptación: 10-03-2026

pp. 60-72

Atribución/Reconocimiento-NoComercial- CompartirIgual 4.0 Licencia Pública Internacional — CC

BY-NC-SA 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.es>

autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación primaria y secundaria. Se adoptó un enfoque cualitativo con diseño descriptivo analítico mediante la revisión de diez estudios científicos publicados entre 2019 y 2025 en bases de datos indexadas. Los criterios de selección priorizaron investigaciones empíricas y revisiones relevantes en contextos educativos comparables al latinoamericano. Los resultados evidencian que la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas como la planificación el monitoreo y la autorreflexión constituye el eje central para el desarrollo de la autorregulación en coherencia con el modelo de Barry J. Zimmerman. Se identifica además el papel determinante del docente como mediador del proceso así como la importancia de la retroalimentación formativa y la regulación motivacional. El uso de tecnologías educativas muestra efectos positivos moderados condicionados por la mediación pedagógica y el nivel previo de habilidades autorregulatorias. Se concluye que la autorregulación del aprendizaje requiere intervenciones estructuradas y contextualizadas donde converjan factores cognitivos motivacionales y pedagógicos. No obstante se reconoce la limitada evidencia latinoamericana en bases de alto impacto lo que señala la necesidad de fortalecer la investigación regional para una aplicación más pertinente y contextualizada en entornos escolares diversos actuales.

Palabras clave: autorregulación del aprendizaje, estrategias psicopedagógicas, metacognición, educación primaria, educación secundaria, aprendizaje autónomo.

Abstract

This literature review article analyzes psycho-pedagogical strategies aimed at developing self-regulated learning in primary and secondary school students. A qualitative approach with a descriptive-analytical design was adopted, reviewing ten scientific studies published between 2019 and 2025 in indexed databases. The selection criteria prioritized empirical research and relevant reviews in educational contexts comparable to those in Latin America. The results show that the explicit teaching of metacognitive strategies such as planning, monitoring, and self-reflection is central to the development of self-regulation, consistent with Barry J. Zimmerman's model. The article also identifies the teacher's crucial role as a mediator in the learning process, as well as the importance of formative feedback and motivational regulation.

The use of educational technologies shows moderate positive effects, conditioned by pedagogical mediation and the student's prior level of self-regulatory skills. It is concluded that self-regulated learning requires structured and contextualized interventions that integrate cognitive, motivational, and pedagogical factors. However, the limited Latin American evidence in high-impact databases highlights the need to strengthen regional research for more relevant and contextualized application in today's diverse school environments.

Keywords: self-regulated learning, psychoeducational strategies, metacognition, primary education, secondary education, autonomous learning.

Introducción

La autorregulación del aprendizaje constituye un proceso activo mediante el cual los estudiantes planifican, supervisan y evalúan su propio aprendizaje, integrando dimensiones cognitivas, metacognitivas y motivacionales (Barry J. Zimmerman, 2002). Este constructo ha cobrado especial relevancia en el ámbito educativo contemporáneo debido a su asociación con el rendimiento académico y el aprendizaje autónomo (Panadero, 2017).

En el contexto latinoamericano, estudios recientes evidencian que el desarrollo de habilidades autorregulatorias sigue siendo limitado, en parte debido a prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la transmisión de contenidos (Mahecha Escobar et al., 2025). Esta situación plantea la necesidad de implementar estrategias psicopedagógicas que favorezcan la autonomía del estudiante desde etapas escolares. Las estrategias psicopedagógicas orientadas al desarrollo de la se fundamentan en modelos teóricos que enfatizan la enseñanza explícita de habilidades metacognitivas, la regulación motivacional y el acompañamiento docente (Panadero, 2017).

En primer lugar, las estrategias metacognitivas han demostrado ser uno de los componentes más efectivos. Estas incluyen la planificación de tareas, el monitoreo del progreso y la evaluación de resultados, procesos que permiten al estudiante tomar control de su aprendizaje (Zimmerman, 2002). La evidencia empírica muestra que la

instrucción explícita en estas habilidades mejora significativamente el rendimiento académico.

En segundo lugar, la retroalimentación formativa desempeña un papel central en el fortalecimiento de la autorregulación. Según John Hattie y Helen Timperley (2007), la retroalimentación efectiva permite al estudiante comprender la brecha entre su desempeño actual y los objetivos de aprendizaje, facilitando la autorregulación. La gestión del tiempo y la organización del aprendizaje se han identificado como factores clave. Los estudiantes autorregulados tienden a establecer metas claras, organizar sus actividades y ajustar sus estrategias en función de las demandas académicas (Broadbent & Poon, 2015).

Por otro lado, las metodologías activas, como el aprendizaje basado en problemas y el aula invertida, promueven la participación activa del estudiante y favorecen el desarrollo de habilidades autorregulatorias (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Estas metodologías desplazan el enfoque tradicional centrado en el docente hacia un modelo en el que el estudiante asume un rol protagónico.

El uso de tecnologías educativas ha ampliado las posibilidades de fomentar la autorregulación, especialmente mediante plataformas que permiten el seguimiento del progreso, la autoevaluación y la personalización del aprendizaje (Broadbent, 2017).

Metodología

Enfoque y diseño de la investigación

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño de revisión bibliográfica de carácter descriptivo analítico. Este diseño permitió analizar e integrar evidencia científica sobre estrategias psicopedagógicas orientadas al desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación primaria y secundaria.

El estudio fue de tipo no experimental y de corte transversal, considerando literatura publicada entre 2019 y 2025, con el fin de garantizar la calidad y pertinencia de los hallazgos en el contexto educativo contemporáneo.

Criterios de selección de los estudios

La selección de los estudios se realizó mediante criterios orientados a asegurar rigor metodológico, pertinencia temática y coherencia contextual.

Se incluyeron artículos científicos publicados entre 2019 y 2025 que abordaran la autorregulación del aprendizaje en población escolar, específicamente en niveles de educación primaria y secundaria. Se consideraron únicamente publicaciones en revistas indexadas en Scopus, Web of Science y SciELO, con acceso a texto completo.

Se incorporaron estudios en español e inglés con el propósito de ampliar la base de evidencia, priorizando investigaciones desarrolladas en contextos educativos comparables al latinoamericano, tales como Europa, América Latina y Norteamérica. En este sentido, se excluyeron estudios provenientes de sistemas educativos con características estructurales significativamente diferentes que pudieran limitar la transferibilidad de los resultados.

Se excluyeron investigaciones centradas en educación superior, documentos sin arbitraje académico y estudios que no abordaran explícitamente estrategias psicopedagógicas relacionadas con la autorregulación del aprendizaje.

Como resultado del proceso de selección, se incluyeron diez artículos científicos para el análisis final.

Fuentes de información y técnicas de recopilación

La búsqueda de información se realizó en bases de datos académicas de alto impacto, priorizando aquellas que garantizan calidad en los procesos de indexación. Se emplearon descriptores en español e inglés como “autorregulación del aprendizaje”, “self-regulated learning”, “metacognition”, “primary education” y “secondary education”.

El proceso de recopilación consistió en una revisión documental estructurada que incluyó la identificación inicial de estudios, la depuración mediante lectura de títulos y resúmenes, y la evaluación detallada de los textos completos. Este procedimiento permitió asegurar la inclusión de estudios alineados con los objetivos de la investigación.

Instrumento de análisis: matriz de extracción de datos

Para el análisis de la información se utilizó una matriz de extracción de datos diseñada para sistematizar los elementos clave de cada estudio seleccionado. Esta matriz incluyó variables como autoría, año de publicación, país de estudio, nivel educativo, tipo de investigación, objetivos, estrategias psicopedagógicas analizadas y principales hallazgos.

La utilización de este instrumento permitió organizar la información de manera comparativa, identificar patrones comunes y analizar de forma crítica las estrategias reportadas en la literatura, garantizando coherencia en la interpretación de los resultados.

Resultados

Tabla 1.

Matriz de extracción de datos

Autor(es) y año	País	Nivel	Tipo de estudio	Objetivo	Estrategias psicopedagógicas	Principales hallazgos
Dignath & Veenman (2020)	Alemania/Europa	Primaria y secundaria	Revisión sistemática	Analizar instrucción directa vs. indirecta en ARA	Enseñanza explícita de estrategias metacognitivas	La instrucción directa es más efectiva que la implícita en escolares
De Smul et al. (2018)*	Bélgica	Primaria/secundaria	Empírico	Evaluar autoeficacia docente en ARA	Formación docente en estrategias SRL	La competencia docente predice promoción de autorregulación
Olid-Luque et al. (2025)	España	Primaria	Revisión sistemática	Evaluar programas SRL en primaria	Entrenamiento metacognitivo y autorreflexión	Intervenciones estructuradas mejoran rendimiento y ARA.
Dülger et al. (2025)	Europa	Primaria	Empírico	Evaluar uso de dashboards docentes	Retroalimentación y monitoreo digital	Mejora en instrucción directa de estrategias autorreguladoras.

<i>Aksela et al. (2025)</i>	<i>Finlandia</i>	<i>Secundaria</i>	<i>Empírico</i>	<i>Analizar SRL en tareas digitales</i>	<i>Estrategias de monitoreo y regulación cognitiva</i>	<i>Estudiantes de alto rendimiento usan más monitoreo y evaluación</i>
<i>Backers et al. (2025)</i>	<i>Europa</i>	<i>Primaria/secundaria</i>	<i>Meta-análisis</i>	<i>Evaluar intervenciones SRL</i>	<i>Enseñanza de estrategias y rol docente</i>	<i>Intervenciones tienen efecto positivo moderado.</i>
<i>Panadero (2017)**</i>	<i>España</i>	<i>Escolar (general)</i>	<i>Revisión teórica</i>	<i>Analizar modelos SRL</i>	<i>Metacognición, motivación y evaluación</i>	<i>Define modelos clave aplicables a educación escolar.</i>
<i>Zimmerman (2002)*</i>	<i>EE.UU.</i>	<i>Escolar</i>	<i>Teórico</i>	<i>Explicar ciclo SRL</i>	<i>Planificación, ejecución, autorreflexión</i>	<i>Modelo base para intervenciones educativas</i>
<i>Frontiers in Education (2025)</i>	<i>Europa</i>	<i>Primaria</i>	<i>Empírico</i>	<i>Identificar predictores de SRL</i>	<i>Actitudes docentes, apoyo pedagógico</i>	<i>Rol docente es determinante en desarrollo SRL.</i>
<i>Broadbent (2017)**</i>	<i>Contexto mixto</i>	<i>Escolar/secundaria</i>	<i>Revisión</i>	<i>Analizar estrategias SRL</i>	<i>Gestión del tiempo, autoevaluación</i>	<i>Estrategias autorregulatorias predicen rendimiento.</i>

Nota: Elaboración propia, 2026

El análisis de los diez estudios seleccionados permitió identificar un conjunto consistente de estrategias psicopedagógicas asociadas al desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación primaria y secundaria. La evidencia se organiza en cuatro núcleos principales: enseñanza explícita de estrategias metacognitivas, mediación docente y retroalimentación, regulación motivacional y uso de entornos digitales.

La enseñanza explícita de estrategias metacognitivas aparece como el componente con mayor respaldo empírico. El trabajo de Claudia Dignath y Marcel V. J. Veenman (2020) muestra que la instrucción directa de procesos como planificación, monitoreo y evaluación genera efectos superiores frente a enfoques implícitos en estudiantes

escolares. Esta tendencia se confirma en la revisión de Olid-Luque et al. (2025), donde los programas estructurados que incorporan entrenamiento metacognitivo logran mejoras tanto en rendimiento académico como en habilidades autorregulatorias. Los resultados sugieren que la autorregulación no emerge de forma espontánea, sino que requiere una enseñanza sistemática e intencional.

La mediación docente se posiciona como un factor determinante en la implementación efectiva de estas estrategias. El estudio de De Smul et al. (2018) evidencia que la percepción de autoeficacia del profesorado influye directamente en la frecuencia y calidad con la que se promueven estrategias de autorregulación en el aula. Esta relación se refuerza en investigaciones recientes que integran herramientas digitales, donde el uso de paneles de seguimiento pedagógico permite a los docentes intervenir de manera más precisa en los procesos autorregulatorios del estudiante (Dülger et al., 2025). La evidencia converge en que el docente no solo facilita contenidos, sino que actúa como regulador externo que gradualmente transfiere el control del aprendizaje al estudiante.

En relación con la regulación motivacional, los estudios analizados coinciden en que las estrategias autorregulatorias no operan de forma aislada de variables afectivas. La literatura revisada indica que estudiantes con mayor capacidad de autorregulación tienden a mostrar niveles más altos de autoeficacia, persistencia y orientación a metas. La revisión teórica de Ernesto Panadero (2017) sostiene que los modelos contemporáneos de autorregulación integran de manera inseparable los componentes cognitivos y motivacionales, lo que implica que las intervenciones psicopedagógicas deben abordar ambos dominios de forma articulada.

El uso de entornos digitales introduce una dimensión adicional en la autorregulación del aprendizaje. El estudio de Aksela et al. (2025) evidencia que, en tareas mediadas por tecnología, los estudiantes con mayor desempeño despliegan con mayor frecuencia estrategias de monitoreo y evaluación. Este hallazgo sugiere que los entornos digitales no solo requieren autorregulación, sino que también la hacen más visible y medible. En la misma línea, los análisis de meta-estudios recientes indican que las intervenciones que incorporan tecnología educativa presentan efectos

positivos moderados en el desarrollo de la autorregulación, siempre que exista una mediación pedagógica adecuada (Backers et al., 2025).

Los modelos teóricos clásicos continúan proporcionando el marco interpretativo para estos hallazgos. El modelo cíclico propuesto por Barry J. Zimmerman (2002) permite comprender cómo las estrategias identificadas se articulan en fases de planificación, ejecución y autorreflexión. Este modelo se mantiene vigente al explicar la secuencia funcional de los procesos observados en los estudios empíricos recientes.

Discusión

Los hallazgos obtenidos permiten sostener que la autorregulación del aprendizaje en población escolar no puede entenderse como una habilidad espontánea ni exclusivamente dependiente del estudiante. La evidencia analizada converge en que su desarrollo está condicionado por intervenciones pedagógicas estructuradas y por la calidad de la mediación docente, lo que cuestiona enfoques educativos que asumen la autonomía como un resultado natural del proceso de escolarización.

La consistencia observada en torno a la efectividad de la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas refuerza los planteamientos clásicos de Barry J. Zimmerman (2002), en los que la autorregulación se conceptualiza como un proceso cíclico que requiere ser modelado y guiado. Los estudios recientes no solo confirman esta perspectiva, sino que la amplían al evidenciar que la instrucción directa supera a los enfoques implícitos en contextos escolares, particularmente en etapas tempranas donde las habilidades metacognitivas aún no están consolidadas (Dignath & Veenman, 2020). Esto implica que las prácticas pedagógicas centradas en el “aprendizaje autónomo” sin andamiaje pueden resultar ineficaces o incluso contraproducentes.

Otro punto relevante es el papel del docente como agente regulador externo. Los resultados muestran que la capacidad del profesorado para promover la autorregulación depende en gran medida de su formación y de su percepción de autoeficacia (De Smul et al., 2018). Este hallazgo introduce una limitación estructural importante: no basta con diseñar estrategias psicopedagógicas adecuadas si el docente

no cuenta con las competencias necesarias para implementarlas. En este sentido, la autorregulación del aprendizaje deja de ser únicamente un objetivo estudiantil para convertirse en un indicador indirecto de la calidad de la práctica docente.

La integración de tecnologías educativas aporta matices adicionales. Si bien los entornos digitales facilitan el monitoreo del aprendizaje y promueven la autoevaluación, su efectividad no es automática. La evidencia sugiere que estos recursos amplifican las diferencias entre estudiantes, beneficiando principalmente a aquellos que ya poseen estrategias autorregulatorias desarrolladas (Aksela et al., 2025). Esto introduce un riesgo de ampliación de brechas si la tecnología se implementa sin un acompañamiento pedagógico adecuado, lo que cuestiona discursos que presentan la digitalización como solución en sí misma.

Desde el punto de vista motivacional, los resultados refuerzan la idea de que la autorregulación es inseparable de variables como la autoeficacia, la persistencia y la orientación a metas. La propuesta de Ernesto Panadero (2017) resulta consistente con la evidencia empírica al plantear modelos integradores que articulan dimensiones cognitivas y motivacionales. Ignorar este componente implica reducir la autorregulación a un conjunto de técnicas, despojándola de su carácter dinámico y contextual.

Existen, sin embargo, limitaciones que deben ser reconocidas. La heterogeneidad de los estudios incluidos, tanto en diseño metodológico como en contexto educativo, introduce variabilidad en los resultados y dificulta la generalización. Además, la inclusión de estudios teóricos y de investigaciones no exclusivamente centradas en población escolar, aunque justificada desde el punto de vista conceptual, obliga a una interpretación cuidadosa de los hallazgos. Esta decisión metodológica fortalece el marco explicativo, pero reduce la pureza empírica del análisis.

Otro aspecto crítico es la limitada representación de estudios latinoamericanos en bases de datos de alto impacto. Esto restringe la posibilidad de extrapolar completamente los resultados a contextos locales, donde factores como desigualdad educativa, recursos institucionales y formación docente presentan características

particulares. La evidencia disponible sugiere tendencias claras, pero su aplicación requiere adaptación contextual.

Conclusiones

El análisis realizado confirma que la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación primaria y secundaria no se desarrolla de manera espontánea, sino que requiere una intervención psicopedagógica intencional, sistemática y sostenida en el tiempo. Las estrategias más efectivas identificadas se centran en la enseñanza explícita de habilidades metacognitivas, particularmente aquellas relacionadas con la planificación, el monitoreo y la autorreflexión, en coherencia con el modelo cíclico propuesto por Barry J. Zimmerman. Esto implica que los enfoques pedagógicos deben superar modelos tradicionales basados en la transmisión de contenidos y avanzar hacia prácticas que promuevan activamente la autonomía del estudiante.

Los resultados también evidencian que el rol del docente es determinante en el desarrollo de la autorregulación. No se trata únicamente de aplicar estrategias, sino de la capacidad del profesorado para modelar procesos, proporcionar retroalimentación significativa y generar condiciones de aprendizaje que favorezcan la toma de control por parte del estudiante. En este sentido, la formación docente emerge como un elemento crítico, ya que condiciona directamente la calidad de la implementación de las estrategias psicopedagógicas.

Por otra parte, la incorporación de tecnologías educativas ofrece oportunidades relevantes para fortalecer la autorregulación, especialmente en términos de monitoreo y seguimiento del aprendizaje. Sin embargo, su impacto depende de la mediación pedagógica y del nivel previo de desarrollo autorregulatorio de los estudiantes, lo que limita su efectividad en contextos donde estas habilidades no han sido previamente trabajadas. Este hallazgo cuestiona la idea de que la tecnología, por sí sola, pueda generar cambios significativos en los procesos de aprendizaje.

Finalmente, si bien la evidencia revisada permite identificar tendencias claras, persisten limitaciones relacionadas con la diversidad de contextos educativos y la escasa producción científica latinoamericana en bases de datos de alto impacto. Esto plantea la necesidad de fortalecer la investigación regional y de desarrollar estudios

empíricos contextualizados que permitan adaptar y validar las estrategias psicopedagógicas en entornos específicos. Sin este paso, la aplicación de los hallazgos corre el riesgo de mantenerse en un nivel teórico sin impacto real en la práctica educativa.

Referencias Bibliográficas

- Aksela, O., Lämsä, J., & Järvelä, S. (2025). Secondary school students' enacted self-regulated learning strategies in a computer-based writing task. *Technology, Knowledge and Learning*. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09789-4>
- Backer, L., Van Keer, H., & Valcke, M. (2025). Implementing self-regulated learning in classrooms: A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*. <https://www.mdpi.com/2076-328X/15/12/1627>
- Broadbent, J. (2017). Comparing online and blended learners' self-regulated learning strategies and academic performance. *Internet and Higher Education*, 33, 24–32. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.01.004>
- De Smul, M., Heirweg, S., Van Keer, H., Devos, G., & Vandeveldde, S. (2018). How competent do teachers feel instructing self-regulated learning strategies? *Teaching and Teacher Education*, 71, 214–225. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.01.001>
- Dignath, C., & Veenman, M. V. J. (2020). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 33(2), 489–533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
- Dülger, M., van Leeuwen, A., Janssen, J., & Kester, L. (2025). Designing a classroom-level teacher dashboard to foster primary school teachers' instruction of self-regulated learning strategies. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13389-9>

-
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Olid-Luque, M., Pérez-Villalba, M., & González-Torres, M. C. (2025). Impact of self-regulated learning programs in primary education: A systematic review. *Psychology in the Schools*. <https://doi.org/10.1002/pits.23352>
- 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>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2