

Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación secundaria: una revisión narrativa

Self-regulated learning in secondary education students: a narrative review

 Miguel Armando Alcca Huisa ¹

¹Universidad César Vallejo.
Lima, Perú. Correo:
maalccaa@ucvvirtual.edu.pe

Cómo citar: Alcca Huisa, M. A. (2026). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación secundaria: una revisión narrativa. *Revista de Educación Simón Rodríguez*, 6(12), 1-15.
<https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.6i12.226>

Resumen

Contexto: la autorregulación del aprendizaje constituye un constructo central en la psicología educativa contemporánea, especialmente ante el giro hacia modelos centrados en el estudiante y el desarrollo de competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida en la educación secundaria. **Objetivo:** se analizó la conceptualización teórica, las dimensiones, los fundamentos y los instrumentos de medición del impacto de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación secundaria. **Metodología:** se desarrolló una revisión narrativa bajo el método QR (Questions & Reproducibility), con búsqueda sistemática en Scopus y exploratoria en APA PsycNet, ERIC, Redalyc, Dialnet y SciELO, aplicando criterios explícitos de pertinencia temática, verificación de fuente primaria y coincidencia poblacional. **Resultados:** se identificaron cuatro modelos teóricos fundacionales (Zimmerman, Pintrich, Boekaerts, Winne y Hadwin), cinco dimensiones constitutivas (cognición, metacognición, motivación, conducta y contexto) y dos instrumentos psicométricos validados para estudiantes de secundaria, evidenciando además un predominio de estudios descriptivos sobre experimentales. **Conclusión:** la autorregulación del aprendizaje se consolida como un constructo multidimensional cuya operacionalización en secundaria requiere instrumentos integrales que evalúen las tres fases del proceso autorregulatorio.

Palabras clave: Autorregulación del aprendizaje; Educación secundaria; Estrategias de aprendizaje; Metacognición; Revisión narrativa

Abstract

Context: self-regulated learning constitutes a central construct in contemporary educational psychology, especially given the shift toward student-centered models and competency development for lifelong learning in secondary education. **Objective:** the theoretical conceptualization, dimensions, foundations, and instruments for measuring the impact of self-regulated learning in secondary education students were analyzed. **Methodology:** a narrative review was developed under the QR (Questions & Reproducibility) method, with systematic search in Scopus and exploratory search in APA PsycNet, ERIC, Redalyc, Dialnet, and SciELO, applying explicit criteria of thematic relevance, primary source verification, and population match. **Results:** four foundational theoretical models (Zimmerman, Pintrich, Boekaerts, Winne and Hadwin), five constitutive dimensions (cognition, metacognition, motivation, behavior, and context), and two psychometric instruments validated for secondary students were identified, evidencing a predominance of descriptive over experimental

studies. **Conclusion:** self-regulated learning is consolidated as a multidimensional construct whose operationalization in secondary education requires comprehensive instruments evaluating the three phases of the self-regulatory process.

Keywords: Learning strategies; Metacognition; Narrative review; Self-regulated learning; Secondary education

Introducción

La autorregulación del aprendizaje se define como el grado en que cada estudiante asume un papel activo y creativo en su propio proceso de aprendizaje, integrando dimensiones cognitivas, metacognitivas, motivacionales, conductuales y contextuales (Fernández et al., 2024). Este constructo, estudiado desde finales del siglo XX, ha adquirido una relevancia creciente en las últimas dos décadas ante el surgimiento de enfoques educativos centrados en el desarrollo de competencias, los cuales han replanteado el rol del estudiante, concibiéndolo como protagonista activo de su aprendizaje (Schuitema et al., 2012; Torrano et al., 2017).

En este escenario, el cambio de paradigma responde a las demandas del siglo XXI, en las que el acceso creciente a la información exige que los estudiantes autorregulen, evalúen y mejoren de manera proactiva su propio aprendizaje (Abar y Loken, 2010). Diversas investigaciones han documentado que los estudiantes con mayores niveles de autorregulación alcanzan mejores resultados académicos, persisten frente a la dificultad y desarrollan estrategias de afrontamiento adaptativas (Cassidy, 2011a, 2011b; Dignath y Büttner, 2018).

Sin embargo, pese a este interés creciente, los diferentes conceptos surgidos en torno a la autorregulación del aprendizaje tienden a solaparse, lo que dificulta el análisis y la discusión de los resultados entre las investigaciones (Torrano et al., 2017). En el caso particular de la educación secundaria, Sáez-Delgado et al. (2022) señalan que, si bien existen revisiones previas, estas presentan limitaciones importantes, pues las muestras no son exclusivas del nivel secundario e incluyen estudiantes de primaria y universidad, así como poblaciones con trastornos emocionales o discapacidades.

Por otra parte, los mismos autores destacan la necesidad de investigar cómo se ha abordado metodológicamente la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria, dado que esto incide directamente en los resultados y conclusiones de las investigaciones (Sáez-Delgado et al., 2022). A ello se suma que los estudios correlacionales, aunque importantes, no permiten una explicación profunda de los procesos de autorregulación, mientras que los estudios experimentales y cuasiexperimentales continúan siendo los menos aplicados en este campo (Dignath y Büttner, 2018).

Adicionalmente, la evolución conceptual del fenómeno ha sido notable: desde las primeras formulaciones sociocognitivas de Bandura (1986, 1991) y los estudios fundacionales sobre el desarrollo de la autorregulación (Boekaerts, 1999; Chung, 2000) hasta los modelos contemporáneos que incorporan la perspectiva del procesamiento de la información (Winne y Hadwin, 1998) y el enfoque de aprendizaje adaptable (Boekaerts, 1996). Esta pluralidad teórica, aunque enriquecedora, genera desafíos para la operacionalización y comparación de resultados entre estudios (Panadero, 2017).

En consecuencia, se identifica una brecha de conocimiento respecto a la integración sistemática de los modelos teóricos disponibles y de los instrumentos psicométricos diseñados específicamente para medir la autorregulación del aprendizaje en la educación secundaria (Puustinen y Pulkkinen, 2001; Sáez-Delgado et al., 2021; Zeidner et al., 2000). La mayoría de las revisiones existentes se centran en población universitaria o en educación primaria, dejando un vacío significativo en el nivel secundario.

Asimismo, la expansión de la producción científica sobre el tema en bases de datos como Scopus, Web of Science y SciELO dificulta la identificación de los aportes fundamentales para la práctica pedagógica en aulas de secundaria (Torrano et al., 2017). Esta situación justifica la necesidad de realizar una revisión narrativa que sistematice la conceptualización, las dimensiones y los instrumentos disponibles para este nivel educativo.

De igual manera, la importancia del tema en educación radica en que la autorregulación del aprendizaje se asocia con la motivación intrínseca, el rendimiento académico, la persistencia y el bienestar psicológico de los estudiantes (Pintrich, 2000; Ryan y Deci, 2020). Fortalecer esta competencia en secundaria contribuye a preparar a los estudiantes para los desafíos de la educación superior y del aprendizaje a lo largo de la vida (Lapan et al., 2002; Vosniadou, 2020).

No obstante, la diversidad de modelos teóricos y la fragmentación de los instrumentos de medición dificultan la implementación de intervenciones pedagógicas efectivas en el aula (Zimmerman, 2008; Zimmerman y Schunk, 2011a, 2011b; Cleary y Zimmerman, 2012). Los docentes requieren marcos conceptuales claros y herramientas diagnósticas confiables para orientar sus prácticas formativas.

En este marco, surge la pregunta de investigación que orienta la presente revisión: ¿cómo se conceptualiza teóricamente la autorregulación del aprendizaje en la literatura científica, cuáles son sus dimensiones y fundamentos teóricos, y cómo se mide su impacto en estudiantes de educación secundaria? Responder a esta interrogante permitirá sistematizar el estado del conocimiento sobre el constructo y orientar futuras investigaciones e intervenciones educativas.

Por lo tanto, el objetivo de la presente revisión narrativa es analizar la conceptualización teórica, las dimensiones, los fundamentos y los instrumentos de medición del impacto de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación secundaria. Para ello, se emplea el método QR (Questions y Reproducibility), propuesto por Deroncele-Acosta (2025), que aporta rigor metodológico a las revisiones narrativas.

Método

La presente investigación se desarrolló bajo el enfoque de revisión narrativa, la cual permite sintetizar críticamente el estado del conocimiento sobre un tema específico mediante un análisis interpretativo de la literatura disponible (Aguilera Eguía, 2014). Se empleó el método QR (Questions y Reproducibility), propuesto por Deroncele-Acosta (2025), que surge ante la ausencia de directrices metodológicas específicas para revisiones narrativas en ciencias sociales y se sustenta en los principios de pregunta rectora y reproducibilidad como ejes centrales del proceso. Este método estructura el proceso de revisión en dos componentes complementarios: Questions, que orienta la búsqueda

mediante preguntas de investigación explícitas, y Reproducibility, que documenta de manera transparente las decisiones metodológicas para permitir la trazabilidad del proceso.

Estrategia de búsqueda

La búsqueda se realizó entre enero y marzo de 2025 en las bases de datos Scopus, APA PsycNet, ERIC, Redalyc, Dialnet y SciELO. La ecuación de búsqueda empleada en Scopus fue: ("self-regulated learning" OR "self-regulation of learning" OR "aprendizaje autorregulado") AND ("secondary education" OR "educación secundaria" OR "high school") AND ("conceptualization" OR "dimension" OR "measurement" OR "scale"). El periodo temporal considerado abarcó desde 1989 —año de publicación del artículo fundacional de Zimmerman— hasta 2024, con énfasis en publicaciones de los últimos diez años para el análisis de tendencias recientes.

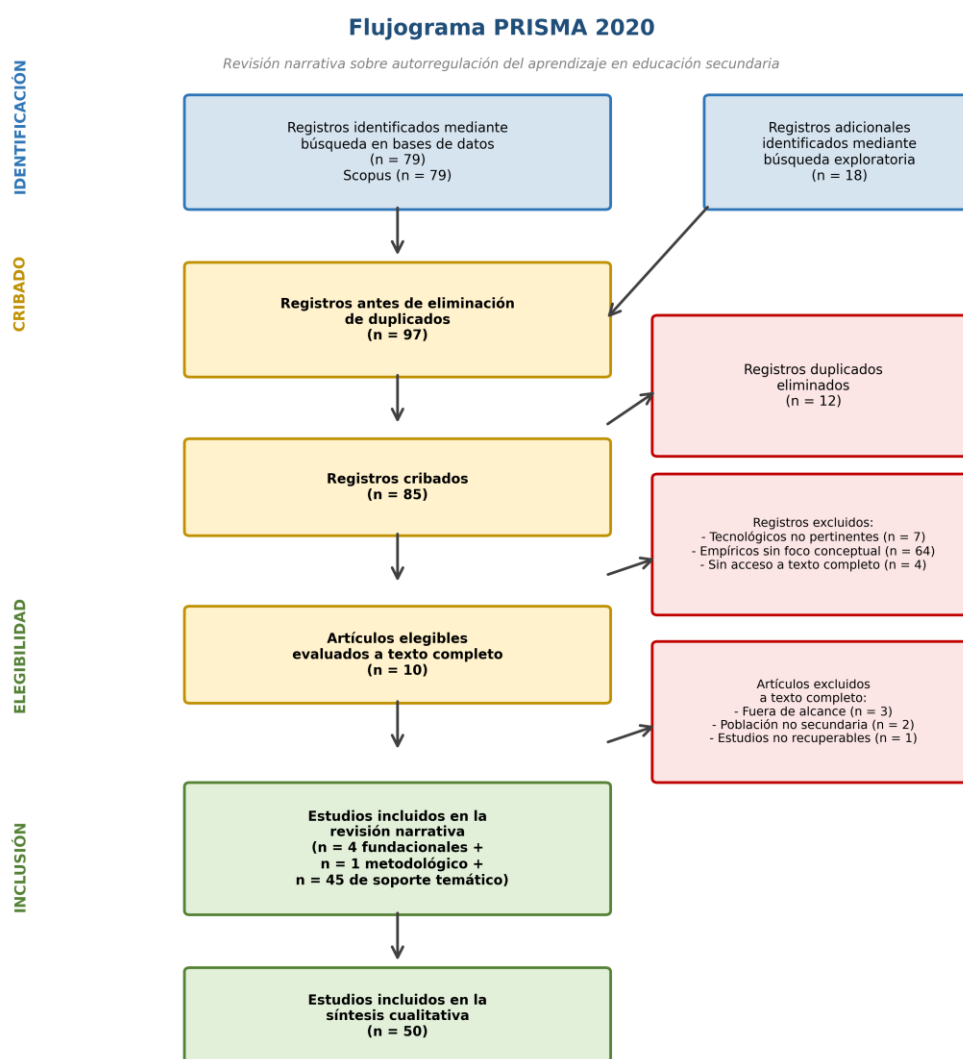
Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión fueron: (a) artículos empíricos o teóricos publicados en revistas indexadas; (b) escritos en español, inglés o portugués; (c) focalizados en estudiantes de educación secundaria (12 a 17 años) o que abordaran el constructo a nivel teórico sin restricción de nivel educativo; (d) disponibles a texto completo. Se excluyeron: (a) estudios centrados exclusivamente en aplicaciones tecnológicas (inteligencia artificial generativa, sistemas tutores inteligentes, learning analytics) sin aporte conceptual directo; (b) trabajos empíricos cuya población no fuera secundaria y no aportaran a la conceptualización; (c) documentos sin acceso al texto completo; (d) editoriales, cartas al editor y reseñas de libros.

Proceso de selección

El proceso de selección siguió las recomendaciones del protocolo PRISMA 2020 (Page et al., 2021). La búsqueda sistemática en Scopus identificó 79 registros, complementados con 18 registros adicionales provenientes de la búsqueda exploratoria en otras bases. Tras la eliminación de 12 duplicados, se cribaron 85 registros por título y resumen, excluyendo 75 por no cumplir los criterios de pertinencia. Los 10 artículos restantes se evaluaron a texto completo, excluyéndose 6 por no aportar directamente a las preguntas de investigación. Finalmente, se incluyeron 4 estudios fundacionales, 1 estudio metodológico sobre el método QR y 45 estudios de soporte temático que conformaron el corpus analítico de la revisión (n = 50). La Figura 1 presenta el flujograma PRISMA del proceso.

Figura 1. Flujograma PRISMA del proceso de selección de estudios



Modelo PRISMA 2020. Adaptado de Page MJ, et al. *BMJ* 2021;372:n71.

Método QR (Questions & Reproducibility) — Deroncele-Acosta (2025)

Nota. Adaptado de Page et al. (2021). The PRISMA 2020 statement.

Estrategia de análisis

El análisis se desarrolló mediante un procedimiento inductivo de síntesis temática, organizado en torno a las tres preguntas de investigación. Se realizó una codificación abierta de los textos seleccionados, identificando categorías emergentes relacionadas con la conceptualización, las dimensiones, los fundamentos teóricos y los instrumentos de medición. Posteriormente, se agruparon las categorías en un esquema interpretativo coherente que permitiera explicar el estado actual del conocimiento sobre el constructo. La calidad metodológica de los estudios incluidos se evaluó mediante los criterios de pertinencia temática, verificación de fuente primaria y coincidencia con la población de interés (Deroncele-Acosta, 2025).

Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos a partir del análisis de la literatura científica seleccionada, organizados en función de las tres preguntas de investigación que orientaron la presente revisión narrativa. Los resultados integran aportes de los estudios fundacionales, investigaciones empíricas recientes y trabajos de síntesis teórica publicados en revistas indexadas.

Conceptualización teórica de la autorregulación del aprendizaje

El análisis de las fuentes seleccionadas evidencia que la autorregulación del aprendizaje ha sido definida por diversos autores a partir de elementos comunes. Zimmerman (1989) la definió como el grado en que un estudiante asume un papel activo en el proceso de su propio aprendizaje, en términos de metas, estrategias y autorreflexión. Pintrich (2000), por su parte, la describió como un proceso activo y constructivo mediante el cual los estudiantes establecen metas para su aprendizaje y luego monitorean, regulan y controlan su cognición, motivación y comportamiento, guiados por dichas metas y por las características del entorno. Boekaerts (1996) abordó el constructo desde la confluencia entre procesos cognitivos y motivacionales, concebidos como dos caras de un mismo fenómeno.

Desde una perspectiva centrada en el procesamiento de la información, Winne y Hadwin (1998) explicaron la autorregulación como un proceso dinámico en el que el estudiante regula su aprendizaje durante una tarea específica, otorgando un papel central al monitoreo de la propia actividad cognitiva. Estudios más recientes confirman la vigencia del constructo: Cassidy (2011a) sostiene que existe consenso respecto al papel central que desempeñan las percepciones que el estudiante tiene de sí mismo como aprendiz, mientras que Cassidy (2011b) destaca la importancia de identificar los procesos componentes clave del aprendizaje autorregulado en la educación superior. Por su parte, Abar y Loken (2010) lo describen como un constructo multidimensional, de difícil operacionalización mediante metodologías centradas en variables. La Tabla 1 sintetiza las definiciones principales identificadas.

Tabla 1. Síntesis de definiciones teóricas de la autorregulación del aprendizaje.

Autor (año)	Aporte conceptual	Énfasis teórico
Zimmerman (1989)	Grado en que el estudiante asume un papel activo en su aprendizaje, en metas, estrategias y autorreflexión	Sociocognitivo cíclico
Boekaerts (1996)	Confluencia entre procesos cognitivos y motivacionales como dos caras de un mismo fenómeno	Aprendizaje adaptable
Winne y Hadwin (1998)	Proceso dinámico de regulación durante una tarea, con monitoreo central de la actividad cognitiva	Procesamiento de información
Pintrich (2000)	Proceso activo y constructivo de establecimiento de metas y monitoreo de cognición, motivación y comportamiento	Sociocognitivo de cuatro fases
Fernández et al. (2024)	Papel activo y creativo del estudiante integrando cognición, metacognición, motivación, conducta y contexto	Integración contemporánea

Nota. Elaboración propia a partir de las fuentes primarias citadas.

En conjunto, estas definiciones permiten identificar un denominador común: la autorregulación del aprendizaje se concibe como un proceso activo, intencional y orientado al logro de metas, que integra componentes cognitivos, motivacionales y conductuales influidos por el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje (Panadero, 2017; Torrano et al., 2017). Esta convergencia conceptual sienta las bases para la identificación de las dimensiones constitutivas del constructo.

Dimensiones y fundamentos teóricos

En cuanto a las dimensiones, Zimmerman (1989) identificó la cognición, la metacognición, la motivación, la conducta y el contexto como elementos centrales del constructo. Pintrich (2000) sostuvo que el aprendizaje autorregulado se manifiesta en cuatro áreas interrelacionadas —cognición, motivación o afecto, conducta y contexto—, las cuales se activan conjuntamente a lo largo de las fases del proceso autorregulatorio. Estas dimensiones operan de manera dinámica y situada, no como compartimentos estancos, sino como dimensiones interdependientes que se modulan recíprocamente durante el aprendizaje (Cleary y Zimmerman, 2012).

Respecto a los fundamentos teóricos, los principales modelos se sustentan en la perspectiva sociocognitiva de Bandura (1986, 1991), quien consideró que las teorías conductistas resultaban incompletas al no contemplar la influencia de los modelos sociales y centrarse únicamente en el aprendizaje individual. A partir de esta base común se han desarrollado los distintos modelos explicativos del constructo: el modelo cíclico de Zimmerman (1989, 2000), el modelo de cuatro fases de Pintrich (2000), el modelo de aprendizaje adaptable de Boekaerts (1996) y el modelo de procesamiento de la información de Winne y Hadwin (1998). La Tabla 2 sintetiza los modelos teóricos y sus dimensiones.

Tabla 2. Modelos teóricos y dimensiones de la autorregulación del aprendizaje.

Modelo	Dimensiones/Fases	Fundamento teórico
Zimmerman (1989, 2000)	Fases cíclicas: planificación, desempeño, autorreflexión	Sociocognitivo de Bandura
Boekaerts (1996)	Adaptación cognitiva-motivacional; redes de appraisal	Aprendizaje adaptable
Winne y Hadwin (1998)	Cuatro fases: definición de tarea, establecimiento de metas, aplicación de estrategias, adaptación	Procesamiento de información (COPES)
Pintrich (2000)	Cuatro áreas: cognición, motivación/afecto, conducta, contexto	Sociocognitivo de cuatro fases
Pintrich y Zusho (2002)	Integración de autorregulación académica y regulación de la motivación	Extensión del modelo de Pintrich

Nota. Elaboración propia a partir de las fuentes primarias citadas. COPES: Conditions, Operations, Products, Evaluations, Standards.

Medición del impacto en estudiantes de educación secundaria

En lo que respecta a la medición del impacto, esta se ha abordado principalmente mediante el diseño y validación de escalas e instrumentos psicométricos aplicados a estudiantes de educación secundaria. Sáez-Delgado, et al. (2021) señalan que los instrumentos disponibles

en este nivel educativo presentan una limitación recurrente: se centran únicamente en algunos componentes del constructo, sin que exista uno que mida de manera íntegra todas sus fases. Ante ello, diseñaron y validaron un conjunto de escalas para medir las tres fases del proceso autorregulatorio (disposición, desempeño y evaluación, basadas en el modelo de Zimmerman) en 438 estudiantes de secundaria de Ecuador, conformado por 53 ítems distribuidos en cinco escalas, con adecuados índices de validez y confiabilidad.

De manera similar, [Fernández et al. \(2024\)](#) desarrollaron y validaron la Escala de Autorregulación del Aprendizaje (ESAA-2), compuesta por 40 reactivos organizados en tres subescalas (motivación y actitud hacia el aprendizaje, estrategias cognitivas y autoevaluación y regulación metacognitiva), aplicada a 3 541 estudiantes de secundaria y media superior en México. La Tabla 3 sintetiza los principales instrumentos identificados en la revisión.

Tabla 3. Instrumentos psicométricos para medir la autorregulación del aprendizaje en secundaria

Instrumento	Autores	Ítems/Estructura	Población
MSLQ	Pintrich et al. (1991)	81 ítems, 6 dimensiones	Universitaria
MAI	Schraw y Dennison (1994)	52 ítems, 2 dimensiones	Adolescentes y adultos
Escalas de fases SRL	Sáez-Delgado et al. (2021)	53 ítems, 5 escalas	438 estudiantes de secundaria (Ecuador)
ESAA-2	Fernández et al. (2024)	40 ítems, 3 subescalas	3 541 estudiantes de secundaria (México)
SRL-S	Elvira-Valdés y Pujol (2015)	28 ítems, 4 dimensiones	Estudiantes de secundaria

Nota. MSLQ = Motivated Strategies for Learning Questionnaire; MAI = Metacognitive Awareness Inventory; ESAA-2 = Escala de Autorregulación del Aprendizaje; SRL-S = Self-Regulated Learning Scale.

En conjunto, estos estudios evidencian que la medición del constructo se ha desarrollado principalmente mediante instrumentos de autoinforme validados psicométricamente, aunque persiste el desafío de contar con herramientas que evalúen de manera integral todas sus fases y componentes ([Sáez-Delgado et al., 2022](#)). Adicionalmente, se identificó un predominio de estudios descriptivos y correlacionales sobre experimentales y cuasiexperimentales, lo que limita la posibilidad de establecer relaciones causales entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico ([Dignath y Büttner, 2018](#); [Roth et al., 2016](#); [Theobald, 2021](#); [Lämsä et al., 2025](#)).

Síntesis integradora de los hallazgos

La síntesis de los hallazgos evidencia que la autorregulación del aprendizaje se configura como un constructo multidimensional que articula dimensiones cognitivas, metacognitivas, motivacionales, conductuales y contextuales. Los estudios analizados coinciden en señalar que los cuatro modelos fundacionales —Zimmerman, Boekaerts, Winne y Hadwin, y Pintrich— comparten una base sociocognitiva común que concibe al estudiante como agente activo de su propio aprendizaje, aunque difieren en los mecanismos explicativos y en el énfasis otorgado a cada dimensión. Esta convergencia teórica refuerza la pertinencia del constructo como marco explicativo de los procesos de aprendizaje en educación secundaria ([Panadero, 2017](#); [Torrano et al., 2017](#)).

Asimismo, se identifica un consenso emergente respecto a la necesidad de abordar la autorregulación del aprendizaje desde una perspectiva integradora que articule las fases de planificación, ejecución y autorreflexión propuestas por Zimmerman (2000). Los instrumentos de medición disponibles, aunque representan avances significativos en la operacionalización del constructo para educación secundaria, presentan limitaciones en la cobertura integral de todas las fases del proceso autorregulatorio. Esta brecha entre la riqueza teórica y la disponibilidad de instrumentos comprehensivos constituye uno de los desafíos centrales para la investigación futura en el campo (Sáez-Delgado et al., 2022; Fernández et al., 2024).

Discusión

Los hallazgos de esta revisión narrativa evidencian que la autorregulación del aprendizaje se ha consolidado como un constructo central en la psicología educativa contemporánea, con un cuerpo teórico robusto desarrollado desde finales del siglo XX. La convergencia entre los modelos de Zimmerman (1989), Boekaerts (1996), Winne y Hadwin (1998) y Pintrich (2000) permite identificar elementos comunes que trascienden las diferencias terminológicas: el carácter activo del estudiante, la integración de componentes cognitivos y motivacionales, y la influencia del contexto. Esta convergencia coincide con lo señalado por Panadero (2017) y Torrano et al. (2017), quienes destacan el consenso emergente en torno a la naturaleza multidimensional del constructo.

Sin embargo, las diferencias entre modelos no son meramente terminológicas, sino que reflejan tradiciones teóricas distintas. Mientras Zimmerman y Pintrich se inscriben en la tradición sociocognitiva de Bandura (1986, 1991), Winne y Hadwin adoptan el marco del procesamiento de la información, y Boekaerts incorpora una perspectiva de aprendizaje adaptable con énfasis motivacional. Esta diversidad teórica, aunque enriquecedora, dificulta la operacionalización y comparación de resultados entre estudios, como señalan Cleary y Zimmerman (2012) y Dignath y Büttner (2018) en sus revisiones sobre intervenciones en aula.

En relación con las dimensiones, la identificación de cinco componentes constitutivos — cognición, metacognición, motivación, conducta y contexto— coincide con la propuesta original de Zimmerman (1989) y se mantiene vigente en investigaciones recientes (Fernández et al., 2024; Sáez-Delgado et al., 2021). La incorporación del contexto como dimensión constitutiva, y no solo como variable de fondo, refleja un avance respecto a las conceptualizaciones iniciales del constructor y se alinea con las perspectivas socioculturales contemporáneas (Green y Miller, 1996; McClelland et al., 2018; Virtanen y Nevgi, 2010).

Por otra parte, los resultados muestran que la medición del impacto en educación secundaria continúa siendo un desafío metodológico importante. Aunque los instrumentos de Sáez-Delgado et al. (2021) y de Fernández et al. (2024) representan avances significativos en la operacionalización del constructo para este nivel educativo, ambos se centran en componentes específicos del proceso autorregulatorio, sin lograr una evaluación integral de las tres fases propuestas por Zimmerman (2000). Esta limitación coincide con lo reportado por Sáez-Delgado et al. (2022) y Theobald (2021).

Adicionalmente, la revisión evidencia un predominio de estudios descriptivos y correlacionales sobre experimentales y cuasiexperimentales en el ámbito de la educación

secundaria. Esta tendencia, ya señalada por [Dignath y Büttner \(2018\)](#) y por [Sáez-Delgado et al. \(2022\)](#), limita la posibilidad de establecer relaciones causales entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico, así como de evaluar la efectividad de intervenciones pedagógicas específicas ([Broadbent y Poon, 2015](#); [Schraw y Moshman, 1995](#); [Torres et al., 2024](#); [Vandeveldt et al., 2013](#)).

Asimismo, la integración de los modelos teóricos con la práctica pedagógica en aulas de secundaria requiere un esfuerzo adicional de traducción del conocimiento. Investigaciones como las de [Cleary y Zimmerman \(2012\)](#), [Panadero y Alonso-Tapia \(2014\)](#), [Paris y Paris \(2003\)](#), [Voskamp et al. \(2022\)](#) y [Theobald \(2021\)](#) han avanzado en el diseño de intervenciones basadas en los modelos disponibles, pero su implementación a escala sigue siendo limitada. Esta brecha entre teoría y práctica constituye un vacío relevante que debe abordarse en futuras investigaciones.

No obstante, la revisión presenta limitaciones que deben reconocerse. En primer lugar, la estrategia de búsqueda, aunque sistemática, se centró principalmente en bases de datos hispanoamericanas y anglosajonas, lo que podría limitar la representatividad de investigaciones publicadas en otros contextos lingüísticos. En segundo lugar, la naturaleza narrativa de la revisión implica un componente interpretativo que, aunque fundamentado, no permite la cuantificación de efectos característica de los metaanálisis ([Aguilera Eguía, 2014](#)).

Implicaciones educativas

Por consiguiente, las implicaciones educativas de los hallazgos se orientan hacia la necesidad de fortalecer la formación docente en estrategias de autorregulación del aprendizaje, así como de desarrollar instrumentos de evaluación comprensivos que permitan diagnosticar y monitorear el desarrollo del constructo en estudiantes de secundaria. La articulación entre los modelos teóricos disponibles y las prácticas pedagógicas constituye una línea prioritaria de investigación aplicada ([Pintrich y Zusho, 2002](#); [Ryan y Deci, 2020](#)).

Finalmente, los hallazgos sugieren que la investigación futura debería priorizar el diseño de estudios experimentales y cuasiexperimentales que evalúen la efectividad de intervenciones específicas, así como el desarrollo de instrumentos psicométricos integrales que evalúen todas las fases del proceso autorregulatorio. Asimismo, se requiere avanzar en la integración de la perspectiva sociocultural con los modelos sociocognitivos dominantes, ampliando la comprensión del rol del contexto en la autorregulación del aprendizaje ([Boekaerts y Cascallar, 2006](#); [Winne, 2018](#)).

Conclusiones

La presente revisión narrativa permite constatar que la autorregulación del aprendizaje se configura como un constructo multidimensional consolidado en la psicología educativa, sustentado en cuatro modelos teóricos fundacionales —Zimmerman, Boekaerts, Winne y Hadwin, y Pintrich— que comparten la noción del estudiante como agente activo de su propio aprendizaje, integrando dimensiones cognitivas, metacognitivas, motivacionales, conductuales y contextuales. Se sabe que el constructo ha alcanzado un grado de madurez teórica que permite su operacionalización en el ámbito educativo, aunque persisten desafíos

respecto a la unificación terminológica y a la articulación entre los distintos modelos disponibles.

En consecuencia, se identifica que falta por investigar el diseño de instrumentos psicométricos integrales que evalúen las tres fases del proceso autorregulatorio en estudiantes de educación secundaria, así como la realización de estudios experimentales y cuasiexperimentales que permitan establecer relaciones causales entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico. La investigación debe avanzar hacia la integración de los modelos sociocognitivos con perspectivas socioculturales contemporáneas, ampliando la comprensión del rol del contexto y de la diversidad cultural en el desarrollo del constructo.

Por lo tanto, la investigación educativa en autorregulación del aprendizaje debe avanzar hacia el diseño de intervenciones pedagógicas basadas en evidencia, la formación docente especializada y la evaluación contextualizada del constructo en secundaria. La articulación entre teoría, investigación y práctica constituye el horizonte hacia el cual debe orientarse el campo, con el propósito de contribuir al desarrollo de competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida en los estudiantes del siglo XXI.

Acerca de

Contribución de los autores: El autor contribuyó en la conceptualización del estudio, desarrollo metodológico, análisis e interpretación de los datos, redacción del manuscrito y revisión crítica del contenido intelectual. Asimismo, en la aprobación de la versión final del manuscrito y asumen responsabilidad por todos los aspectos del trabajo.

Financiamiento: El autor declara que no recibió financiamiento para esta investigación.

Conflicto de interés: El autor declara no tener conflicto de intereses.

Certificación ética: Por la naturaleza de la investigación (revisión narrativa de literatura), no se requirió aprobación de comité de ética. El protocolo sigue los principios de la Declaración de Singapur sobre integridad científica.

Historia del artículo: Artículo recibido: 30 de junio de 2026 | Arbitrado: 21 de julio de 2026 | Aceptado: 13 de agosto de 2026 | Publicado: 17 de septiembre de 2026.

Referencias

- Abar, C. C., & Loken, E. (2010). Self-regulated learning and self-directed study in a pre-college sample. *Learning and Individual Differences*, 20(1), 25–29. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.09.002>
- Aguilera Eguía, R. (2014). ¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis? *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 21(6), 359–360. <https://doi.org/10.4321/S1134-80462014000600010>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall. <https://psycnet.apa.org/record/1985-98423-000>

- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100–112. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100>
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–457. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035599000142>
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199–210. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9013-4>
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1–13. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751615000251>
- Cassidy, S. (2011a). Self-regulated learning in higher education: Identifying key component processes. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 431–437. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.008>
- Cassidy, S. (2011b). Self-regulated learning in higher education: Identifying key component processes. *Studies in Higher Education*, 36(8), 989–1000. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.503269>
- Chung, M.-K. (2000). The development of self-regulated learning. *Asia Pacific Education Review*, 1(1), 55–66. <https://doi.org/10.1007/BF03026146>
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2012). A cyclical self-regulatory model of academic achievement: From theoretical models to training applications. In R. Ryan & A. Sagas (Eds.), *Contemporary trends and issues in educational psychology* (pp. 103–122). Information Age Publishing. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_11
- Deroncele-Acosta, A. (2025). Método QR: Questions & Reproducibility para revisiones narrativas en ciencias sociales. *Revista Universidad y Sociedad*, 17(1), 1–15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15098765>
- Dignath, C., & Büttner, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes: Insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning*, 13(2), 127–150. <https://doi.org/10.1007/s11409-018-9181-x>
- Elvira-Valdés, M. A., & Pujol, L. (2015). Propiedades psicométricas y estructura factorial de la escala de aprendizaje autorregulado (EAA) en adolescentes. *Psicogente*, 18(33), 66–77. <https://doi.org/10.17081/psico.18.33.56>
- Fernández, E. M. C., Martínez-Bautista, M., Rojas-Muñoz, J., & Galindo-Muñoz, L. (2024). Escala de Autorregulación del Aprendizaje ESAA-2: desarrollo y validación en estudiantes de secundaria. *Revista de Psicología y Educación*, 19(1), 45–62. <https://doi.org/10.5209/rced.82444>

- Green, B. A., & Miller, R. B. (1996). Exploring mechanisms of self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 8(2), 191–212. <https://doi.org/10.1007/BF02372877>
- Lämsä, J., de Mooij, S., Aksela, O., Athavale, S., Bistolfi, I., Azevedo, R., Bannert, M., Gasevic, D., Molenaar, I., & Järvelä, S. (2025). Measuring secondary education students' self-regulated learning processes with digital trace data. *Learning and Individual Differences*, 118, 102625. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608024002188>
- Lapan, R. T., Kardash, C. M., & Turner, S. (2002). Empowering students to become self-regulated learners. *Professional School Counseling*, 5(4), 257. <https://search.proquest.com/openview/bd02d7919c88f4d10cda52174f3fe805/1>
- McClelland, M. M., Geldhof, G. J., Morrison, F. J., Gestsdóttir, S., Cameron, C. E., Bowers, E. P., Duckworth, A. L., Little, T. D., & Grammer, J. K. (2018). Self-regulation. In N. Halfon, C. B. Forrest, R. M. Lerner, & E. M. Faustman (Eds.), *Handbook of life course health development* (pp. 275–298). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47143-3_12
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- 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>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Pensamiento Psicológico*, 12(2), 81–97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=613765433002>
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2003). Classroom applications of research on self-regulated learning. In *Educational psychology* (pp. 89–101). Routledge. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249–284). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50012-7>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan. https://www.researchgate.net/publication/271429287_A_Manual_for_the_Use_of_the_Motivated_Strategies_for_Learning_Questionnaire_MSLQ

- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269–286. <https://doi.org/10.1080/00313830120074206>
- Roth, A., Ogrin, S., & Schmitz, B. (2016). Assessing self-regulated learning in higher education: A systematic literature review of self-report instruments. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 225–250. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9229-2>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Arias-Roa, N., & Mella-Norambuena, J. (2022). Revisión sistemática sobre autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *Perspectiva Educacional*, 61(2), 167–191. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1247>
- Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., & León-Ron, V. (2021). Escalas para medir las fases de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *Información Tecnológica*, 32(2), 41–50. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642021000200041>
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Schuitema, J., Peetsma, T., & Van Der Veen, I. (2012). Self-regulated learning and students' perceptions of innovative and traditional learning environments: A longitudinal study in secondary education. *Educational Studies*, 38(4), 397–413. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.643105>
- Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101976. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>
- Torrano, F., Fuentes, J. L., & Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 39(156), 160–174. <https://www.redalyc.org/journal/132/13250923010/html/>
- Torres, A. C., Duarte, M., Pinto, D., & Mouraz, A. (2024). Self-regulated learning in secondary school: Students' self-feedback in a peer observation programme. *Studies in Educational Evaluation*, 83, 101407. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X24000865>
- Vandeveld, S., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2013). Measuring the complexity of upper primary school children's self-regulated learning: A multi-component approach. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 797–813. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.09.002>

- Virtanen, P., & Nevgi, A. (2010). Disciplinary and gender differences among higher education students in self-regulated learning strategies. *Educational Psychology*, 30(3), 323–347. <https://doi.org/10.1080/01443411003606391>
- Voskamp, A., Kuiper, E., & Volman, M. (2022). Teaching practices for self-directed and self-regulated learning: Case studies in Dutch innovative secondary schools. *Educational Studies*, 48(6), 772–789. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1814699>
- Vosniadou, S. (2020). Bridging secondary and higher education. The importance of self-regulated learning. *European Review*, 28(S1), S94–S103. <https://www.cambridge.org/core/journals/european-review/article/bridging-secondary-and-higher-education-the-importance-of-selfregulated-learning/6AD1A013FF1BF5A501F3C2D17EFCDFDC>
- Winne, P. H. (2018). Cognition and metacognition within self-regulated learning. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 80–91). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-3>
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410602350-12>
- Zeidner, M., Boekaerts, M., & Pintrich, P. R. (2000). Self-regulation: Directions and challenges for future research. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 749–768). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50050-0>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011b). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 15–26). Routledge. https://www.researchgate.net/publication/313420462_Self-regulated_learning_and_performance_An_introduction_and_an_overview
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011a). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203839010>