

Evolución del concepto de autorregulación del aprendizaje (ARA) y la importancia de sus teorías y modelos para mejorar los procesos educativos

Eugenio Delgado-Horta¹
Monona Valdés-Cortez²
Carlos Rodríguez-Salazar³

Resumen

Este artículo tiene como propósito analizar la evolución conceptual y los principales modelos teóricos de la autorregulación del aprendizaje (ARA) en la literatura académica actual, con el fin de identificar sus implicancias para la formación inicial docente. Para ello, se llevó a cabo un estudio cualitativo de tipo revisión bibliográfica sistemática, con enfoque documental y comparativo. Se seleccionaron fuentes académicas publicadas entre 2020 y 2025, disponibles con licencia abierta en bases de datos científicas como SciELO, RedALyC y ERIC. El análisis de contenido se desarrolló según el enfoque de Bardin (2002), identificando categorías temáticas en torno a dimensiones cognitivas, motivacionales, emocionales y contextuales del proceso autorregulatorio.

Los resultados evidencian que el ARA ha transitado desde enfoques centrados en el control conductual hacia modelos integradores que destacan la metacognición, la autorreflexión y el contexto educativo. Autores como Zimmerman, Pintrich y Boekaerts han sido claves en este desarrollo, junto con contribuciones más actuales como la de Aguilar Davis, que vinculan directamente la autorregulación con el rol docente. Se concluye que el ARA es una competencia esencial para los futuros profesores, ya que favorece el aprendizaje autónomo, crítico y sostenido en el tiempo. En consecuencia, se plantea la necesidad de incorporar explícitamente estos modelos en los programas de formación docente de forma transversal, promoviendo prácticas pedagógicas que estimulen entornos autorregulados desde una perspectiva situada y reflexiva.

Palabras clave: autorregulación del aprendizaje, teorías, aprendizaje y modelos.

Evolution of the concept of self-regulation of learning (ARA) and the importance of its theories and models

¹ Dr© en Educación, Sociedad y Calidad de Vida, Universidad de Lleida, Escola de Doctorat. Académico de la Universidad Central de Chile. aldelgado6474@gmail.com. ORCID 0000-0003-4727-7122.

² Doctora en Educación. Académica y Coordinadora de Vinculación con el Medio, Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Central de Chile. mononavaldes@gmail.cl. ORCID 0000-0002-5112-2089.

³ Dr© en Educación, Sociedad y Calidad de Vida, Universidad de Lleida, Escola de Doctorat. Académico de la Universidad Central de Chile. carlos.rodriguez@ucentral.cl. ORCID 0000-0001-9420-3308.

Abstract

This article aims to analyze the conceptual evolution and main theoretical models of self-regulated learning (SRL) in current academic literature, in order to identify their implications for initial teacher training. To this end, a qualitative study was conducted, employing a systematic literature review with a documentary and comparative approach. Academic sources published between 2020 and 2025, available under open licenses in scientific databases such as SciELO, RedALyC, and ERIC, were selected. Content analysis was carried out following Bardin's (2002) approach, identifying thematic categories related to the cognitive, motivational, emotional, and contextual dimensions of the self-regulatory process. The results show that SRL has shifted from approaches focused on behavioral control toward integrative models that emphasize metacognition, self-reflection, and the educational context. Authors such as Zimmerman, Pintrich, and Boekaerts have been key to this development, along with more recent contributions like that of Aguilar Davis, which directly link self-regulation to the teacher's role. It is concluded that self-regulation is an essential competency for future teachers, as it fosters autonomous, critical, and sustained learning. Consequently, the need arises to explicitly incorporate these models into teacher training programs in a cross-curricular manner, promoting pedagogical practices that stimulate self-regulated environments from a situated and reflective perspective.

Keywords: Self-regulation of learning, theories, learning and models

Recibido: 30 de septiembre de 2025

Aceptado: 27 de octubre de 2025

Introducción

La ARA se ha convertido en un factor crucial que influye en el rendimiento académico en varios niveles educativos. Este artículo profundiza en la conceptualización de la autorregulación, su evolución y su importancia en los contextos educativos.

Es preciso señalar que el análisis teórico relativo a la conceptualización de la autorregulación se encuentra inscrito en las transformaciones promovidas a partir de la era de la información y la sociedad del conocimiento, puesto que a través de ellas se ha vuelto pertinente abordar el desafío pedagógico existente entre las demandas propias del sistema educativo y las características propias del sujeto que conoce (Lepe, 2016).

Es relevante mencionar que el estudio de la autorregulación del aprendizaje ha estado relacionado con el proceso de logro desde principios del siglo XX. Según Zimmerman (2001), las investigaciones sobre autorregulación aplicadas al campo educativo empezaron hacia finales de los años 70 y estuvieron dirigidas a esclarecer el impacto de determinados procesos (establecimiento de metas, autoeficacia, auto-instrucción, aprendizaje de estrategias y auto-control). Sin embargo, es en la década de 1980 cuando toma relevancia el estudio (Schunk y DiBenedetto, 2020). Desde entonces se puede afirmar que la autorregulación toma características multidimensionales y ha abarcado distintas perspectivas teóricas.

Las investigaciones acerca de la autorregulación y su relevancia en el éxito académico se han desarrollado desde finales del siglo XX y han tenido por objetivo conocer el impacto de determinados procesos en el estudiante, de modo que le permitan organizar, monitorear y guiar constantemente su propio proceso de aprendizaje. De esta manera, desde la docencia resulta fundamental “crear en el aula un entorno en el que el alumno se sienta seguro y que le permita orientarse al aprendizaje” (Panadero y Alonso-Tapia, 2014a, p. 451). Sobre dicha base emergieron diversas teorías que, si bien daban respuestas a diferentes aspectos, permitieron sistematizar

conocimientos sobre los procesos autorregulatorios, consolidando, así, la importancia del desarrollo teórico del área (Lepe, 2016; Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

En este contexto, el presente artículo se propone responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo ha evolucionado el concepto de ARA en la literatura académica reciente, y qué implicancias tienen sus modelos teóricos para el diseño de prácticas pedagógicas en la formación inicial docente? Para ello, se plantea como objetivo general analizar la evolución conceptual y los modelos teóricos de la ARA en la literatura académica contemporánea, con el fin de identificar sus aportes al desarrollo de estrategias pedagógicas aplicables en la formación docente.

Los objetivos específicos orientan este análisis hacia tres propósitos: (1) describir las principales definiciones y enfoques teóricos sobre la ARA desde el año 2000 en adelante; (2) comparar los modelos de autorregulación del aprendizaje más influyentes; y (3) reflexionar sobre las implicancias prácticas de dichos modelos en la formación inicial y continua del profesorado. Con este enfoque, se espera contribuir a una comprensión más profunda y crítica de la autorregulación como competencia clave del siglo XXI, tanto para los estudiantes como para los docentes en formación.

1. Metodología

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, de tipo revisión bibliográfica sistemática, con una orientación documental y teórico-comparativa. Su propósito principal es analizar la evolución conceptual y los modelos teóricos del ARA, atendiendo especialmente a su aplicabilidad en contextos de formación inicial docente, en la educación superior.

La técnica de recolección de datos se realizó mediante la búsqueda y selección de artículos académicos, capítulos de libro y tesis doctorales, publicados entre los años 2020 y 2025, en bases de datos científicas reconocidas como SciELO, RedALyC, DOAJ, ERIC y repositorios institucionales. Se priorizó la inserción de documentos en español, con licencia abierta, como por ejemplo, CC BY, CC BY-NC, cuyo foco quedara centrado explícitamente en el ARA en contextos de educación superior.

Para la selección de las fuentes de información, se aplicaron los siguientes criterios de inclusión: pertinencia temática respecto a la ARA; vigencia temporal, esto quiere decir publicaciones desde 2020 en adelante; accesibilidad libre y legal del contenido completo; y validación académica a través de revisión por pares u origen institucional reconocido.

El análisis de la información recopilada se desarrolló a través de un análisis de contenido temático y comparativo, siguiendo las fases propuestas por Bardin (2002). Se identificaron categorías emergentes vinculadas a los principales aspectos teóricos del ARA, considerando las fases del proceso autorregulatorio, las dimensiones cognitivas, motivacionales y emocionales, la influencia del contexto educativo, y la relevancia del rol docente en su desarrollo.

La muestra del estudio estuvo concertada por fuentes documentales académicas seleccionadas, considerando los criterios mencionados en la recolección de datos, a través de un muestreo intencional de tipo teórico, en función de su capacidad para enriquecer la comprensión conceptual y aplicada específicamente a los contextos de la formación inicial docente en educación superior.

Por último, respecto de las consideraciones éticas, dado que esta investigación se enmarca exclusivamente en revisión documental de fuentes públicas, no se requirió la aplicación de consentimiento informado. No obstante, se han respetado rigurosamente las normas éticas de citación, atribución de autoría y uso de materiales conforme a sus respectivas licencias abiertas. Asimismo, se ha incluido una declaración explícita de inexistencia de conflictos de interés por parte de los autores del presente estudio.

2. Conceptualización de la autorregulación del aprendizaje

Importancia de la autorregulación: Las investigaciones indican que la capacidad de autorregular el trabajo es vital para el éxito académico. Esta capacidad permite a los

estudiantes participar activamente en sus procesos de aprendizaje, estableciendo y alcanzando metas personales, lo cual es esencial para un aprendizaje efectivo.

La autorregulación del aprendizaje (ARA), ha sido un concepto ampliamente estudiado a lo largo de los años, con contribuciones claves de diversos autores. Analizar cómo ha evolucionado este concepto permite identificar tanto los aspectos comunes como los enfoques distintivos que han enriquecido la comprensión del tema.

El estudio de la autorregulación ha evolucionado significativamente, arraigado en las teorías psicológicas, en particular las propuestas por Albert Bandura, citado por Davis, 2021. A lo largo de los años, se han desarrollado varios modelos que reflejan un cambio hacia la comprensión de la autorregulación como una construcción multidimensional que abarca diferentes procesos, tales como el establecimiento de objetivos, el autocontrol y la activación de estrategias. A continuación, se presenta un cuadro con definiciones de la Autorregulación del aprendizaje (ARA) por autor y año, que se especifican en la Tabla 1.

Tabla 1

Definiciones de la ARA por autor y año

Autor	Año	Definiciones de Autorregulación del Aprendizaje (ARA)
Albert Bandura	1997	La autorregulación implica el control de los pensamientos, emociones y acciones mediante estrategias que dirigen a los individuos hacia sus metas propuestas.
Paul Pintrich	2000	Define el aprendizaje autorregulado como "un proceso de construcción activa por el cual los estudiantes, sobre la base de las metas de aprendizaje que seleccionan y de la influencia ejercida por el contexto, intentan monitorear, regular y controlar su cognición, su motivación y su conducta".

Zimmerman	2000	La autorregulación es un “proceso formado por pensamientos, sentimientos y conductas autogeneradas que se planifican y adaptan sistémicamente para alcanzar las metas personales” (p. 14)
Philip Winne	2001	Señala que el núcleo central del aprendizaje autorregulado está conformando por el monitoreo y el control meta cognoscitivo
Pedro Rosario	2004	El aprendizaje autorregulado se define como "un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos".
Monique Boekaerts y Corno	2005	El aprendizaje autorregulado puede definirse por medio del alcance que el alumnado tiene en el ámbito académico observado en logros objetivos.
Pedro Rosario	2010	El aprendizaje autorregulado, proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentado monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos, se ha convertido en un concepto clave en la Educación Superior.
Zimmerman y Schunk	2011	Incluyen aquellos procesos por los que los aprendices personalmente activan y sostienen cogniciones, afectos y conductas de forma sistemática para alcanzar sus metas personales en situaciones académicas como prepararse para una prueba o realizar una tarea domiciliaria.
Albert Bandura	2012	Sostiene que cuando los estudiantes autorregulan su aprendizaje propician el establecimiento de metas, movilizandolos esfuerzos y recursos personales con tal de conseguirlas.

Zimmerman	2013	Conceptualmente, la autorregulación constituye un proceso que activa y mantiene los pensamientos, las conductas y las emociones para la consecución de las metas que se han propuesto los individuos.
Panadero y Alonso-Tapia	2014	La ARA es una destreza por excelencia que poseen los estudiantes que ayuda a estimular la utilización de estrategias de aprendizaje para lograr las metas establecidas.
Virginia Aguilar	2015	La autorregulación del aprendizaje es un proceso dinámico que permite a los estudiantes gestionar sus emociones, motivaciones y comportamientos para alcanzar sus metas educativas.
Daura	2015	El aprendizaje autorregulado es definido como “un proceso de construcción activo por el cual los estudiantes, sobre la base de las metas de aprendizaje que seleccionan y de la influencia ejercida por el contexto, intentan monitorear, regular y controlar su cognición, su motivación y su conducta”.
Panadero	2017	La autorregulación contempla el control sobre pensamientos, acciones y emociones, dirigido a la consecución de los objetivos, los que no necesariamente tienen orientación al aprendizaje.
Miñao y Castejón; Torrano y Soria	2011 2017	El aprendizaje autorregulado confiere especial relevancia a la sinergia entre variables cognitivas y motivacionales como predictoras del éxito escolar (Miñano y Castejón, 2011; Torrano y Soria, 2017).
Ribeiro Ganda Danielle Evely Boruchovitch	2018	La autorregulación del aprendizaje se define como un proceso de autorreflexión y acción en el que el estudiante estructura, supervisa y evalúa su propio aprendizaje.
Panadero y Broadbent	2018	Para que los estudiantes desarrollen su capacidad de autorregulación del aprendizaje y su juicio evaluativo, deben estar expuestos a continuas oportunidades de practicar estas

		competencias como, por ejemplo, a través de la autoevaluación y la evaluación entre pares.
Burbano-Larrea	2021	Señalan que la ARA, es la agrupación de métodos de aprendizaje que desarrolla el estudiante posibilitándole que pueda planear, supervisar y valorar el desarrollo de la adquisición del conocimiento (aprendizaje).
Sáez-Delgado	2021	La ARA brinda a los estudiantes la capacidad de reconocer y modificar sus habilidades, a fin de que éstas se adapten a las exigencias de su entorno y por ende se asegure el éxito en el desarrollo de determinadas actividades para lograr que se alcancen las metas de estudio y aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

A lo largo de estas definiciones, se pueden identificar varios aspectos comunes que forman la base del concepto de autorregulación del aprendizaje: *Participación activa del estudiante*, todos los autores coinciden en que la autorregulación implica una participación activa, donde el estudiante es el principal agente de su proceso de aprendizaje; *Ciclo de autorregulación*, varios autores, entre ellos Zimmerman, Pintrich, Bandura coinciden en que la autorregulación sigue un ciclo que incluye la planificación, el monitoreo y la reflexión; *Metacognición*, la capacidad de reflexionar sobre el propio aprendizaje es central en muchas definiciones, como en las de Winne, Ribeiro Ganda y Evely Boruchovitch; *Regulación de emociones y motivaciones*, además de los aspectos cognitivos, la regulación emocional y motivacional es un tema recurrente, que se debe abordar desde la ARA, (Bandura, Rosario, Panadero); y el *Impacto en el rendimiento académico*, respecto del cual Torrano y Soria destacan que la autorregulación está directamente relacionada con el éxito académico del estudiante.

Si consideramos la evolución del concepto ARA, podemos considerar tres aspectos relevantes: en primer lugar, *considerar la ampliación del enfoque inicial*, que nos indican que las primeras definiciones, como las de Bandura, se centraban más en los procesos internos del individuo (pensamientos, emociones, acciones) y, con el paso

del tiempo, el concepto se ha enriquecido al incluir aspectos como la toma de decisiones (Boekaerts y Corno), la interacción con el contexto (Panadero), y la autoevaluación reflexiva (Ribeiro Ganda); en segundo lugar, *reconocer la inclusión de factores emocionales y contextuales*, que refiere que a medida que se ha estudiado la autorregulación como concepto, se ha hecho más evidente la necesidad de considerar, no solo los aspectos cognitivos, sino también los emocionales, motivacionales y contextuales; y en tercer lugar, *valorar la perspectiva sociocultural y tecnológica*, en los aportes más recientes (Panadero, Burbano-Larrea, Sáez-Delgado), destacan la influencia de factores externos, como el uso de herramientas tecnológicas y el aprendizaje en entornos colaborativos.

La evolución de las definiciones de autorregulación del aprendizaje manifiesta un atrevimiento invariable por comprender y alcanzar la complejidad de este fenómeno. Considerando lo anterior, esta evolución se destaca desde los enfoques más particulares, que consideran procesos cognitivos, hasta los enfoques más integrales, que responden a los contextos. La ARA, se ha afianzado como una habilidad fundamental para la trayectoria y éxito académico, aplicando esta habilidad de forma funcional en la vida personal. Este progreso recalca la importancia de adecuar estrategias de enseñanza y aprendizaje que provoquen en los estudiantes la capacidad de agenciar no solo su aprendizaje, sino también hacerse consciente de sus emociones, motivaciones y comportamientos, en un universo dinámico y tecnológicamente adelantado. Esta evolución refleja un progreso desde enfoques individuales y cognitivos hacia perspectivas multidimensionales y contextuales. Los primeros autores (Bandura, Zimmerman, Pintrich) instauraron los fundamentos teóricos, enfocándose en la gestión interna del aprendizaje, subsiguientemente, investigadores como Winne, Rosario y Boekaerts extendieron el concepto al circunscribir aspectos asociados a procesos emocionales y metacognitivos. Últimamente, autores como Panadero, Broadbent y Burbano-Larrea han agregado el impacto del contexto social, cultural y tecnológico, revelando cómo la ARA es un asunto dinámico y adaptativo. Definitivamente, la ARA no solo ha evolucionado como un constructo teórico, sino que también se ha transformado en un dispositivo fundamental para promover el éxito

académico y el aprendizaje autónomo, lo que responde a habilidades del siglo XXI.

3. Teorías de la autorregulación del aprendizaje (ARA)

Al revisar la implicancia de los procesos de la autorregulación del aprendizaje, se debe considerar que existen diferentes teorías y modelos que explican cómo funciona la autorregulación, llegando a la determinación de que todas las teorías coinciden en que la autorregulación es una capacidad compuesta de diferentes procesos (monitorización, establecimiento de metas, etc.), ciclo que se retroalimenta a partir de la experiencia y la activación de las estrategias de aprendizaje. En los últimos años el modelo de Zimmerman (2000), el de Winne (1996, 1997) y el de Boekaerts (1999; Boekaerts y Niemivirta, 2000) son los más investigados y, por lo tanto, los más desarrollados. A pesar de los puntos en común, hay marcadas diferencias entre estos modelos y teorías (por ejemplo: el de Winne es altamente cognoscitivo, el de Zimmerman parte de la teoría sociocognitiva, el modelo de Boekaerts tiene en cuenta la disposición de las metas de los alumnos atendiendo al contexto).

Es relevante, además, mencionar que “en la actualidad la investigación ha demostrado que ser capaz de autorregular adecuadamente el propio trabajo resulta crucial en el rendimiento académico de los alumnos en todos los ciclos educativos” (Dignath y Büttner, 2008; Dignath, Büttner y Langfeldt, 2008; Zimmerman, 2011, citado en Panadero, 2014). Por ello, precisamente, es relevante entender cómo se complementan las diferentes teorías y modelos sobre la ARA y en qué puntos divergen.

Se han identificado varios modelos destacados en la literatura. Por ejemplo, el modelo cíclico de Zimmerman (2000) se utiliza ampliamente y hace hincapié en la naturaleza iterativa de la autorregulación. Otros modelos, como el modelo de cuatro fases de Winne y Hadwin (1998), se centran en los aspectos cognitivos y metacognitivos, destacando la importancia de mantener la concentración y la motivación durante la ejecución de la tarea. A continuación, se presentan las principales teorías de autorregulación a partir de sus aspectos comunes, que se especifican en la Tabla 2.

Tabla 2

Comparación de las teorías de autorregulación a partir de sus aspectos comunes

Teoría/ Autores	Origen de la motivación para el ARA	Conciencia de autorregulación	Procesos fundamentales	Cómo influye el entorno social y físico	Adquisición capacidad autorregulatoria
Operante Homme (1965)	Estímulos reforzantes	No se reconoce, solo se acepta la reactividad al auto-registro	Auto-monitoreización, autoinstrucción, autoevaluación y auto-refuerzo	A través de modelado y refuerzo	Se desarrolla la conducta y se debilita el estímulo asociado
Fenomenológica Maslow (1943), Marsh y Shavelson (1985)	Necesidad de auto-actualización	A través del auto-concepto	Auto-valía y auto-identidad	A través de las percepciones subjetivas del sujeto	Desarrollo de un auto-sistema
Procesamiento de la Información Johnson-Laird (1988)	Históricamente no se enfatiza la motivación	A través de la auto-monitoreización cognitiva	Almacenaje y transformación de la información	Cuando el entorno se transforma en información por procesar	Aumenta la capacidad del sistema para procesar información
Sociocognitiva Bandura (1986, 1997)	Autoeficacia, metas y expectativas de éxito	A través de la auto-observación y el auto-registro	Auto-observación, auto-juicios y auto-reacciones	Modelado y fomento de experiencias de dominio	A través de aprendizaje social en cuatro etapas
Volitiva Kuhl (1984, 1987, 2000)	La motivación, basada en expectativas y valores, es un prerrequisito para la aparición de la volición	Cuando se está orientado a la acción en vez de al estado	Estrategias para controlar la cognición, la motivación y las emociones	Cuando se utilizan estrategias volitivas para controlar las distracciones del medio	Cuando se adquieren estrategias volitivas de control
Vygotskiana Vygotsky (1962, 1978)	No es relevante excepto por los efectos del entorno social	Cuando se aprende en la zona de desarrollo próximo	Habla egocéntrica y privada	Los niños internalizan el habla a partir del diálogo con los adultos	Aparición del habla privada
Constructivista Piaget (1926, 1932, 1952)	Resolución del conflicto cognitivo o la curiosidad	A través de monitorización metacognitiva	Construcción de esquemas, estrategias o teorías personales	El aprendizaje se produce por conflicto social o descubrimiento	El desarrollo permite al niño adquirir procesos autorregulatorios

Fuente: extraída del artículo Teorías de autorregulación educativa de Ernesto Panadero y Jesús Alonso-Tapia (2014) y Adaptado de Zimmerman (2001).

Desde los aspectos Comunes de las Teorías de la Autorregulación del aprendizaje, se pueden evidenciar cinco aspectos claves que nos llevan a reflexionar sobre la importancia desde la ARA.

El papel activo del individuo, que enfatiza que todas las teorías, desde la Operante de Homme (1965) hasta la teoría Constructivista de Piaget (1926, 1932, 1952), coinciden en que la autorregulación implica un papel activo por parte del individuo, quien toma decisiones conscientes para controlar y dirigir su comportamiento, pensamientos y emociones hacia metas específicas.

La interacción entre el individuo y el entorno, que establece que la teoría Sociocognitiva de Bandura (1986, 1997) y la teoría de Vygotsky (1962, 1978) destacan la importancia de la interacción social y el entorno como factores clave en el desarrollo de la autorregulación. La atribución del contexto y la mediación social son esenciales para dominar y aprender a autorregularse.

Las teorías como la Volitiva de Kuhl (1984, 1987, 2000) y la teoría Fenomenológica de Maslow (1943) indican que la motivación intrínseca y el establecimiento de metas son componentes notables del sujeto, logrando regular de forma autónoma sus procesos. La autorregulación no solo involucra control cognitivo, sino también una conducción consciente y reflexiva de la voluntad y la motivación.

Las teorías del Procesamiento de la Información de Johnson-Laird (1988) y la teoría Procesos cognitivos y metacognitivos de Marsh y Shavelson (1985), señalan que el uso de estas estrategias incluyen procesos como la planificación, el monitoreo, la evaluación y la reflexión sobre el propio desempeño.

El progreso de la autorregulación, desde la teoría Constructivista de Piaget y desde la teoría vygotskiana, concuerdan en que la autorregulación es un proceso individual de cada sujeto y que este a su vez se desarrolla gradualmente. A medida que el individuo interactúa con su entorno, obtiene nuevas experiencias y va construyendo su conocimiento, aplicando diversas estrategias y herramientas externas, dependiendo del contexto.

Todas las teorías registran que la capacidad de autorregularse no es innata, sino que se desarrolla a través de la interacción entre el individuo, su entorno y sus metas personales, transformándose en un proceso dinámico, multidimensional y dependiente del contexto.

En términos frecuentes, estas teorías insinúan que la autorregulación es un proceso que adopta control interno, como el pensamiento, las emociones, la voluntad y la motivación, además de factores externos, como el contexto social, cultural y educativo.

Por último, la unificación de estas perspectivas sigue estando presente con el fin de diseñar modelos educativos y psicológicos que susciten una autonomía, una motivación sostenida en el tiempo y un aprendizaje significativo.

4. Perspectivas teóricas de los modelos de la autorregulación del aprendizaje

Al revisar la información de los diferentes modelos de autorregulación del aprendizaje (ARA), nos encontramos con diversos autores que llegan a una misma conclusión, en la cual establecen que estos modelos se orientan en potenciar la autonomía de los estudiantes y que, además, se organizan a través de etapas o fases. Si bien estos se encuentran intencionados hacia los estudiantes, es relevante que sean los profesores quienes gestionen las acciones para su desarrollo, formando una propuesta atractiva para su metodología y fortalecimiento de la enseñanza.

La literatura evidencia distintas perspectivas teóricas sobre la autorregulación. Si bien hay puntos en común entre estas, como el reconocimiento de la autorregulación como una capacidad compuesta, existen algunas diferencias relevantes. Por ejemplo, el modelo de Winne es fuertemente cognitivo, mientras que el enfoque de Zimmerman se desarrolla desde una teoría sociocognitiva, y el modelo de Boekaerts considera los factores contextuales que influyen en la orientación de los estudiantes hacia las metas.

En el ámbito educativo, se han dado a conocer varios modelos de autorregulación y aprendizaje para fortalecer el proceso educativo. A continuación, se presenta un resumen de algunos modelos claves.

El modelo de Winne y Hadwin (1998) se compone de cuatro fases secuenciales: percepción de la tarea, establecimiento de objetivos, ejecución y autorregulación. En cuanto a la percepción de la tarea, los estudiantes analizan los requisitos de una tarea y desarrollan un modelo mental para completarla, luego definen objetivos concretos y seleccionan las estrategias adecuadas para lograr estas metas, destacando la importancia de la conciencia metacognitiva en el proceso de aprendizaje.

El modelo cíclico de Zimmerman (2001) consta de tres fases específicas: planificación, ejecución y autorreflexión. Esta última enfatiza la integración de los pensamientos, las emociones y las acciones en un proceso de aprendizaje autodirigido

o autónomo y genera que los estudiantes evalúen su desempeño y la eficacia de sus estrategias, lo que influye en su motivación y persistencia a la hora de afrontar los desafíos.

El modelo cíclico de Paul Pintrich (2000) se organiza en 4 fases, correspondientes a: planificación, monitoreo, control y evaluación. En la fase de planificación, los estudiantes fijan metas y planifican cómo enfrentar la tarea. Esto incluye la activación de conocimientos previos y la selección de estrategias apropiadas. En la fase del monitoreo, los estudiantes controlan su progreso hacia las metas determinadas. Esto implica la autoevaluación continua de su desempeño y la efectividad de las estrategias utilizadas. En la fase de control, los estudiantes ajustan sus estrategias y comportamientos en función de la información obtenida durante el monitoreo. Esto puede contener la modificación de las formas de estudio o la búsqueda de ayuda adicional. Por último, en la fase de evaluación, los estudiantes reflexionan sobre su rendimiento y evalúan el éxito de sus estrategias. Esta fase es decisiva para el aprendizaje autorregulado, ya que permite a los estudiantes aprender de sus propias experiencias y generar ajustes para futuras tareas.

El modelo PLEJE, desarrollado por Pedro Rosario y sus colaboradores, se presenta como un enfoque estructurado que se organiza en tres momentos clave: planificación, ejecución y evaluación. En la fase de planificación, los estudiantes determinan metas claras y efectivas, para luego diseñar un plan de acción para lograrlas. En la fase de ejecución, los estudiantes efectúan el plan diseñado. Aquí, es muy importante que mantengan un monitoreo permanente de su progreso y ejecuten ajustes en sus estrategias según sea necesario. En la última fase, denominada evaluación, los estudiantes reflexionan sobre el desempeño realizado y los resultados obtenidos. Esta reflexión les permite identificar cuáles fueron las estrategias efectivas utilizadas y cuáles necesitan ser modificadas para futuras tareas.

El modelo cíclico de autorregulación del aprendizaje propuesto por Ziegler y Stoeger, se desarrolla desde un enfoque cíclico que se compone de siete pasos. Este modelo fue ejecutado en el año 2016 y se centraliza en cómo los estudiantes pueden gestionar su aprendizaje de manera efectiva a través de un proceso organizado. Los

componentes del modelo cíclico son: *establecer metas*, donde el estudiante se propone objetivos claros que desea alcanzar en su proceso de aprendizaje; *planificación*, fase en la cual se construye un plan de acción que considera la selección de estrategias y recursos para alcanzar las metas establecidas; *ejecución*, donde el estudiante implementa el plan elaborado y lleva a cabo las actividades de aprendizaje, aplicando las estrategias construidas; *monitoreo*, donde el estudiante supervisa su progreso y evalúa la eficacia de las estrategias utilizadas; *autoevaluación*, en la que al terminar la tarea, el estudiante reflexiona sobre su desempeño y analiza si han alcanzado las metas propuestas; *ajuste de estrategias*, fase en la que, considerando la autoevaluación, el estudiante realiza ajustes en sus estrategias y enfoques para optimizar en futuras tareas; y –finalmente– *reflexión*, fase en la que el estudiante reflexiona sobre todo su proceso de aprendizaje, considerando qué funcionó bien y qué aspectos necesitan ser mejorados.

El modelo de formación ARA para los estudiantes de pedagogía y para los docentes de educación inicial, propuesto por Virginia Aguilar Davis, consta de tres fases distintas: preparación, ejecución y evaluación. Este modelo enfatiza la necesidad de que los educadores regulen sus propias prácticas docentes para mejorar tanto su instrucción como los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. En la fase de evaluación, los educadores analizan los resultados de sus intervenciones docentes, reflexionan sobre su eficacia y hacen los ajustes necesarios para las prácticas futuras. A continuación, se presenta un cuadro resumen con los distintos modelos y énfasis de la ARA, desarrollados en este capítulo, que se especifican en la Tabla 3.

Tabla 3

Énfasis de los Modelos de la ARA y sus Fases

Modelos de procesos ARA	Énfasis del modelo en la ARA	Fases
De cuatro etapas (Winne	Señala que la autorregulación es un comportamiento guiado	1. Percepción de la tarea 2. Establecimiento de metas

y Hadwin, 1998)	a través de una teoría metacognitiva, el cual deja que los estudiantes regulen el uso de prácticas y estrategias cognitivas para enfrentar las tareas educativas.	3. Ejecución 4. Adaptación
Cíclico (Zimmerman, 2000)	Establece la importancia de la autoeficacia, que consiste en las creencias del estudiante, frente a su capacidad para alcanzar las metas. El modelo destaca la importancia de integrar pensamientos, emociones y acciones desde un proceso autodirigido.	1. Fase de Planificación 2. Fase de Ejecución 3. Fase de Autoevaluación
De cuatro fases (Pintrich, 2004)	La teoría de este modelo es motivacional y cognitiva, donde el autor establece que la autorregulación es un proceso en el que los estudiantes participan activamente en su aprendizaje mediante la metacognición, la motivación y el comportamiento.	1. Preparación, Planificación y Activación 2. Monitoreo 3. Control 4. Evaluación
PLEJE (Pedro Rosario, 2004)	Se reconoce por su dinámica cíclica, lo que refiere a que los estudiantes pueden regresar a cualquiera de las fases (PLEJE), en función de su autoevaluación y del contexto de aprendizaje. La teoría de este modelo es la sociocognitiva y el modelo cíclico explicativo del aprendizaje autorregulado de Zimmerman.	1. Planificación 2. Ejecución 3. Evaluación

Cíclico de 7 pasos (Ziegler y Stoeger, citados en Steinbach y Stoeger, 2015)	El modelo se centra en cómo los estudiantes pueden gestionar su propio aprendizaje de manera efectiva, a través de un proceso organizado. Enfatiza el papel de la autoeficacia y el apoyo social en el desarrollo de la autorregulación.	1. Establecimiento de Metas 2. Planificación 3. Ejecución 4. Monitoreo 5. Autoevaluación 6. Ajuste de Estrategias 7. Reflexión
Modelo de autorregulación del aprendizaje en la Formación inicial docente (FID) (Virginia Aguilar Davis, 2021)	Obedece a la formación integral de los estudiantes de pedagogía, que busca potenciar la autorregulación del aprendizaje, permitiendo a los futuros docentes ejecutar habilidades críticas y reflexivas que les permitan enfrentar los desafíos del aula.	1. Preparación/planificación/activación 2. Autoobservación y control/regulación 3. Evaluación de resultados/reflexión
Modelo de autorregulación en el ejercicio de la docencia (Virginia Aguilar Davis 2021)	El modelo para docentes en ejercicio de la profesión docente se centra en la profesionalización continua de los educadores y propone que los docentes deben ser capaces de evaluar y adaptar sus métodos de enseñanza de manera continua, basándose en la retroalimentación y en la autoevaluación.	1. Cognición 2. Motivación/afecto 3. Comportamiento 4. Contexto

Fuente: Elaboración propia

Los modelos de procesos de ARA, trabajados por distintos autores, han ido evolucionando a través del tiempo, para describir de manera más detallada y funcional cómo los estudiantes gestionan su aprendizaje de forma autónoma y efectiva,

considerando al docente como un guía que acompaña el proceso. Aunque cada modelo ofrece particularidades en sus etapas y enfoques, comparten elementos fundamentales que permiten identificar un marco común para comprender y fomentar la autorregulación en diversos contextos educativos.

Si hablamos del carácter cíclico y dinámico del proceso, podemos mencionar que tanto el modelo cíclico de Zimmerman (2000) como el modelo de 7 pasos de Ziegler y Stoeger destacan por la naturaleza dinámica de la autorregulación. Estos modelos presentan un ciclo continuo, donde se desarrolla la planificación, ejecución y evaluación del aprendizaje, lo que permite a los estudiantes ajustar sus estrategias y objetivos de manera constante.

Si consideramos la importancia de la fase inicial de planificación, el modelo de cuatro etapas de Winne y Hadwin y el modelo de cuatro fases de Pintrich, destacan que la autorregulación comienza con la formulación de metas y la planificación estratégica. Esta etapa es elemental para orientar el aprendizaje hacia objetivos claros y realistas.

En el caso del monitoreo y autorreflexión, podemos decir que todos los modelos enfatizan el papel del monitoreo periódico del progreso y la reflexión sobre el desempeño como dispositivos clave para ajustar las estrategias y fortalecer el aprendizaje. Por ejemplo, el modelo PLEJE de Pedro Rosario hace hincapié en la reflexión como un aspecto central del aprendizaje autónomo y eficaz.

Respecto a la adaptabilidad en los distintos contextos educativos, los modelos como el de Autorregulación en la Formación Inicial Docente (FID) de Virginia Aguilar Davis y el Modelo de autorregulación en el ejercicio de la docencia, demuestran cómo estas teorías pueden ser adecuadas a los distintos contextos específicos, incorporando prácticas de autorregulación tanto en el proceso formativo como en la práctica profesional de los docentes.

Si analizamos las dimensiones *cognitivas, emocionales y motivacionales*, los modelos no solo se concentran en las estrategias cognitivas, sino que consideran también elementos emocionales y motivacionales. Por ejemplo, el modelo de Pintrich integra la motivación como un aspecto transversal, mientras que el modelo de 7 pasos

de Ziegler y Stoeger incluye el desarrollo de la persistencia y la regulación emocional como un componente clave.

5. Las implicaciones de las teorías y modelos de la ARA

La discusión implica analizar perspectivas divergentes, para profundizar la comprensión y fortalecer el pensamiento crítico. En el contexto de la autorregulación del aprendizaje, este enfoque puede aclarar las confusiones y los matices de la forma en que los estudiantes agencian sus procesos de aprendizaje. Desde las diversas teorías se proporcionan distintas formas de autorregulación. Por ejemplo, la teoría vygotskiana pone énfasis en los contextos sociales y culturales del aprendizaje, y sugiere que la autorregulación se genera a través de las interacciones sociales y el uso del lenguaje. Por el contrario, la teoría fenomenológica se centra en las experiencias subjetivas de los alumnos y focaliza cómo las percepciones personales moldean la autorregulación, por ejemplo: participar en un debate oratorio, permite percibir de mejor forma cómo estas perspectivas pueden complementarse o desafiarse mutuamente.

El rol que juegan la motivación y la fuerza de voluntad, desde la teoría volitiva, es esencial para la autorregulación, lo que propone que los estudiantes deben tener el valor necesario para superar los obstáculos. Sin embargo, la perspectiva constructivista sostiene que la motivación no es únicamente un impulso interno, sino que también está afectada por el entorno de aprendizaje y las interacciones sociales.

Las implicaciones de las teorías de la autorregulación en las prácticas docentes también pueden debatirse. Por ejemplo, el modelo presentado por Virginia Aguilar Davis destaca la necesidad de que los educadores creen entornos de apoyo que faciliten la autorregulación. Sin embargo, algunos pueden argumentar que centralizar demasiado en el apoyo externo podría debilitar la motivación intrínseca de los estudiantes para autorregularse.

Si bien la mayoría de los modelos se encuentran orientados en la educación primaria o secundaria, es relevante potenciar el modelo de ARA en la FID, propuesto por Virginia Aguilar Davis, el cual se centra en la formación inicial docente y aborda la

autorregulación como un proceso integral que combina aspectos cognitivos, emocionales y conductuales y que aporta de manera significativa al estudiante universitario de pedagogía. Este mismo modelo enfatiza que los docentes deben considerarse aprendices permanentes, tanto considerando su formación inicial como su desarrollo profesional continuo. Esto establece que la autorregulación no solo es una herramienta para los estudiantes, sino también para los propios docentes, quienes deben reflexionar y regular su práctica educativa de manera constante y progresiva. El modelo de Aguilar Davis insiste en que la importancia de la autorregulación es una competencia clave en la formación inicial docente y que tiene el propósito de formar profesionales reflexivos, autónomos y comprometidos con su desarrollo continuo.

6. Discusión

6.1. Respecto del concepto de Autorregulación del Aprendizaje (ARA)

La ARA, ha sido uno de los constructos centrales en la psicología educacional contemporánea, principalmente desde finales del siglo XX. No obstante, las definiciones generan algunos matices diferenciadores según los autores analizados. Es relevante señalar que todas las definiciones convergen en que la ARA implica un proceso activo, intencional y dirigido a metas, donde los estudiantes monitorean, controlan y ajustan su cognición, motivación y conducta.

El concepto de autorregulación del aprendizaje (ARA) ha evolucionado desde una figura centrada en el control personal de la conducta, hacia una comprensión más amplia que integra procesos cognitivos, motivacionales, emocionales y metacognitivos. Su origen conceptual se sitúa en el enfoque sociocognitivo de Bandura (1997), quien destaca la capacidad del individuo para controlar sus pensamientos, emociones y acciones mediante estrategias focalizadas al logro de metas. Durante los años 2000, autores como Pintrich y Zimmerman reforzaron la ARA como un proceso activo, cíclico y orientado a metas, en el que los estudiantes monitorean, regulan y ajustan su cognición, motivación y conducta. Sus contribuciones acentúan la interacción entre factores personales y contextuales, destacando el rol de la planificación, la

autoobservación y la autorreflexión. De la misma forma, Winne (2001) profundiza en la dimensión metacognitiva, planteando que el núcleo del aprendizaje autorregulado es el monitoreo y control metacognitivo, enfatizando la importancia de la evaluación continua del propio desempeño. A partir de 2004, autores como Rosario (2004, 2010) y Boekaerts y Corno (2005) extienden el constructo incorporando factores afectivos y motivacionales. Estos enfoques reconocen que la ARA no solo implica desarrollar estrategias cognitivas, sino también regular emociones y mantener la motivación para sostener el esfuerzo. Con el avance de la investigación, el concepto se torna más dinámico. Zimmerman (2013), Panadero y Alonso-Tapia (2014) y Aguilar (2015) destacan que la ARA implica mantener y ajustar pensamientos, emociones y comportamientos en función de las metas educativas, asumiéndola como una competencia esencial para el uso estratégico del aprendizaje. Para autores como Daura (2015) y Panadero (2017), la autorregulación incluye la gestión de objetivos. En esta línea, investigaciones posteriores como las de Miñano y Castejón (2011) y Torrano y Soria (2017) enfatizan la relevancia de la interacción entre variables cognitivas y motivacionales como factores predictivos del éxito académico. Asimismo, Ribeiro Ganda y Boruchovitch (2018) resaltan que la autorreflexión y la evaluación continua son elementos clave del proceso, y Panadero y Broadbent (2018) fortalecen la necesidad de que en las prácticas se considere la autoevaluación y evaluación entre pares para desarrollar estas competencias. Finalmente, aportes recientes como los de Burbano-Larrea (2021) y Sáez-Delgado (2021) consolidan la ARA como una habilidad que permite a los estudiantes planificar, supervisar y valorar el propio aprendizaje.

6.2. Respecto de la Comparación de las teorías de autorregulación a partir de sus aspectos comunes

Las diferentes teorías que exponen la autorregulación del aprendizaje (ARA) confluyen en reconocerla como una dinámica mediante la cual el individuo dirige, controla y ajusta sus acciones, con el fin de alcanzar metas personales o académicas. Aunque cada enfoque acoge supuestos epistemológicos distintos, comparten elementos

comunes que señalan comprender la autorregulación como una capacidad multifacética que integra motivación, cognición, metacognición, conducta y la influencia del entorno.

En primera instancia, todas las teorías coinciden en que la autorregulación emerge a partir de una fuente motivacional, aunque esta puede variar según la perspectiva. En los enfoques operante (Homme) y sociocognitivo (Bandura), la motivación emana del refuerzo, la autoeficacia y las metas; en el modelo volitivo (Kuhl), se vincula con las expectativas y valores; y en teorías fenomenológicas o constructivistas (Maslow, Piaget), se basa en la autorrealización o la curiosidad. A pesar de estas diferencias, todas admiten que, sin una forma de impulso interno o externo, la autorregulación no se activa.

Un segundo punto en común corresponde a la conciencia del propio proceso autorregulatorio, ya que la mayoría señala que la autorregulación surge mediante formas de autoobservación, autoevaluación o monitorización cognitiva. Este componente metacognitivo es especialmente relevante en las teorías sociocognitivas, del procesamiento de la información, constructivistas y volitivas, que piensan que el estudiante debe reconocer su propia actividad mental para poder ajustarla.

Un tercer punto, en cuanto a los procesos fundamentales, se refiere a que todas las perspectivas consideran mecanismos de monitoreo, control y evaluación, aunque con diferentes matices. En el operante predominan la automonitorización y el autorrefuerzo; en el sociocognitivo, los autojuicios y autorreacciones; en la psicología cognitiva, la transformación y almacenamiento de información; y en la volitiva, las estrategias para gestionar emociones, motivaciones y acciones. La vinculación de estos procesos señala que la autorregulación implica intervenir activamente sobre la propia conducta y pensamiento.

Las teorías también coinciden en determinar un rol significativo al entorno social y físico en la formación de la ARA. En los enfoques sociocognitivo y vygotskiano, el modelado y la interacción con otros son fundamentales; en el operante, el refuerzo externo es determinante; en los enfoques constructivistas, el conflicto social y la experiencia directa permiten la reorganización cognitiva; y en las teorías volitivas, el entorno actúa como fuente de distracción que debe ser controlada. De esta manera, se

reconoce que la autorregulación no se desarrolla en aislamiento, sino en interacción continua con el ambiente.

Finalmente, todos los aspectos apuntan a que la capacidad de autorregulación se adquiere mediante procesos de desarrollo, aprendizaje o internalización. Ya sea a través de la internalización del lenguaje (Vygotsky), la maduración cognitiva (Piaget), el aprendizaje social (Bandura), el fortalecimiento de estrategias volitivas (Kuhl) o el condicionamiento (Homme), cada teoría resume que la autorregulación se crea progresivamente con la experiencia y la práctica.

En conjunto, las teorías examinadas exponen que, pese a sus diferencias conceptuales, comparten la idea de que la autorregulación es un proceso complejo, que integra motivación, conciencia, estrategias cognitivas y la influencia del contexto, configurándose como una habilidad fundamental para la autonomía y el éxito en el aprendizaje.

6.3. En cuanto al énfasis de los Modelos de la ARA y sus Fases

Los diferentes modelos de Autorregulación del Aprendizaje (ARA) distinguen que este proceso implica una participación activa de los estudiantes, considerando la planificación, el monitoreo y la evaluación de su propio aprendizaje. Aunque cada propuesta organiza estas fases de forma específica, comparten la idea de que la metacognición, la motivación y la autoevaluación son pilares esenciales.

El modelo de Winne y Hadwin reconoce la metacognición como guía del comportamiento autorregulado, mientras que el modelo cíclico de Zimmerman focaliza su énfasis en la autoeficacia y en la integración de cognición, emociones y acciones. Por su parte, Pintrich destaca la interacción entre motivación y cognición en un proceso activo y consciente. El modelo PLEJE de Rosario, refuerza el proceso cíclico de la ARA, permitiendo regresar a fases previas según las necesidades del estudiante. En la misma lógica, el modelo de 7 pasos de Ziegler y Stoeger ahonda en la organización del proceso autorregulatorio y acentúa la importancia del apoyo social y la autoeficacia.

Finalmente, el modelo de Aguilar Davis extiende la autorregulación al contexto de la formación docente inicial y al ejercicio profesional, destacando la reflexión continua, la adaptación pedagógica y el desarrollo de habilidades críticas para responder a los retos educativos. En conjunto, estos modelos coinciden en que la autorregulación es un proceso dinámico, que evoluciona según las características del aprendiz y las demandas del contexto.

7. Conclusiones

La evolución del concepto ARA refleja un progresivo reconocimiento de su complejidad. Apreciada en sus inicios como la capacidad para controlar las conductas, sin considerar los contextos, en la actualidad, se entiende como un proceso multifacético que implica dimensiones cognitivas, emocionales y motivacionales.

Comprender la autorregulación es fundamental para los profesionales de la educación. Crear en el aula un entorno propicio para las nuevas experiencias de aprendizaje, que fomente la autorregulación de los estudiantes, implica estimular a los sujetos a que se apropien de sus procesos de aprendizaje y suministrar las herramientas para monitorear, mediar y guiar su progreso de forma más efectiva y oportuna.

Los modelos de procesos de la ARA comunican una perspectiva holística y procesual, que concibe la autorregulación como un fenómeno dinámico que se armoniza a través de la planificación estratégica, la ejecución efectiva de las tareas y la evaluación reflexiva y crítica. Este punto de vista cíclico permite, en los estudiantes y profesionales de la educación, ajustar inagotablemente sus prácticas con el fin de lograr un aprendizaje más autónomo y significativo.

Asimismo, la evolución de estos modelos presenta una composición progresiva de las dimensiones cognitivas, emocionales, motivacionales y contextuales, manifestando cómo la autorregulación trasciende no solo en el simple uso de estrategias para enfrentar los estudios, sino que esta se convierte en una habilidad fundamental a lo largo de la vida. Específicamente, el modelo de Virginia Aguilar Davis, trabajado en la formación inicial docente, su ejercicio y praxis, destaca la relevancia de

fomentar prácticas autorreguladoras en los educadores, no solo para su desarrollo profesional, sino también para modelar estas habilidades en sus futuros estudiantes.

En conclusión, la autorregulación es un dispositivo trascendental del éxito de todo proceso de aprendizaje. Al investigar sus fundamentos teóricos y sus cuidados prácticos, los profesionales de la educación logran desarrollar en sus estudiantes las habilidades necesarias para el rendimiento académico y el aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Referencias

- Aguilar, V. (2021). *Autorregulación docente Modelos para el fortalecimiento e investigación de la docencia*. OCTAEDRO, S.L. Barcelona, España. Recuperado de <https://www.perlego.com/book/2159051/autorregulacin-docente-modelos-para-el-fortalecimiento-e-investigacin-de-la-docencia-pdf> (Original work published 2021)
- Berridi Ramírez, R., y Martínez Guerrero, J. I. (2017). *Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje*. Perfiles educativos, 39(156), 89-102. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200089
- Covarrubias-Apablaza, C. G., Acosta-Antognoni, H., y Mendoza-Lira, M. (2019). *Relación de autorregulación del aprendizaje y autoeficacia general con las metas académicas de estudiantes universitarios*. Formación universitaria, 12(6), 103-114. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>.
- Daura, F. T. (2015). *Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina*. Revista electrónica de investigación educativa, 17(3), 28-45. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-daura.html>
- Dieser, M. P. (2019). *Estrategias de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en escenarios educativos mediados por tecnologías de la información y la comunicación* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/85104>
- Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J. C., y Rosário, P. (2013). *Predicción del uso de estrategias de autorregulación en la educación superior: Un análisis a nivel individual y de contexto*. Anales de Psicología/Annals of Psychology, 29(3), 865-875. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.139341>
- Fraile, J., Gil-Izquierdo, M., Zamorano-Sande, D., y Sánchez-Iglesias, I. (2020). *Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo*. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 26(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17402>
- Ganda, D. R., y Boruchovitch, E. (2018). *A autorregulação da aprendizagem: principais*

- conceitos e modelos teóricos. Psicologia da Educação, (46), 71-80. Recuperado de https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752018000100008&script=sci_abstract*
- Gómez, M. L. R., y Gea, A. I. P. (2022). *El docente del siglo XXI: Perspectivas según el rol formativo y profesional*. Revista mexicana de investigación educativa, 27(92), 77-101. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000100077
- Hendrie Kupczynszyn, K. N., y Bastacini, M. D. C. (2020). *Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones*. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37713>.
- Lara-Sotomayor, J. E., Suárez-Erazo, R. T., y Carrera-Gallardo, A. E. (2024). *Autorregulación del aprendizaje (ARA) en la educación superior: variables que inciden en su desarrollo*. Revista Científica Retos de la Ciencia, 8(18), 24-35. <https://doi.org/10.53877/rc.8.18.20240701.3>
- Lepe, N. (2016). *Desarrollo teórico del concepto de autorregulación del aprendizaje*. 51, 55-59. Recuperado de <https://revistaucmaule.ucm.cl/article/view/13>
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). *¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje*. Anales de Psicología/Annals of Psychology, 30(2), 450-462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). *Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica*. Psicología educativa, 20(1), 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Pintrich, P. (2004). *Un marco conceptual para evaluar la motivación y el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios*. Educational Psychology Review, 16(4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Rosário, P. S. D. F., Fuentes, S., Beuchat, M., y Ramacciotti, A. (2016). *Autorregulación del aprendizaje en una clase de la universidad: un enfoque de infusión curricular*. Revista de Investigación Educativa, 34(1), 31-49. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.229421>
- Rosario, P., Pereira, A. S., Högemann, J., Nunez, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., ... y Gaeta, M. L. (2014). *Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO*. Universitas Psychologica, 13(2), 781-798. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/4487>
- Ramos-Galarza, C., Rubio, D., Ortiz, D., Acosta, P., Hinojosa, F., Cadena, D., y Lopez, E. (2020). *Autogestión del aprendizaje del universitario: un aporte en su construcción teórica*. Revista Espacios, 41(18). Recuperado de <http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/654321/9435>
- Schunk, DH y DiBenedetto, MK (2020). *Motivación y teoría cognitiva social*. Psicología educativa contemporánea, 60, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Trías, DE. (2017). *Autorregulación en el aprendizaje, análisis de su desarrollo en distintos contextos socioeducativos* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Madrid). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/683522>

- Trías, DE. (2018). *Autorregulación en el aprendizaje: claves para el asesoramiento psicoeducativo. Procesos y actores: claves para el asesoramiento psicoeducativo*. Temas en Psicología Educativa. Contribuciones para la formación en su especialidad, 69-101. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/321753905_Autorregulacion_en_el_aprendizaje_claves_para_el_asesoramiento_psicoeducativo
- Valencia Serrano, M., Duarte Soto, J., y Caicedo Tamayo, A. M. (2013). *Aprendizaje autorregulador metas académicas y rendimiento en evaluaciones de estudiantes universitarios*. Pensamiento Psicológico, 11(2), 53-70. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89612013000200004
- Valiente-Barroso, C., Suárez-Riveiro, J. M., y Martínez-Vicente, M. (2020). *Autorregulación del aprendizaje, estrés escolar y rendimiento académico*. European journal of education and psychology, 13(2), 161-176. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.358>
- Zambrano, C. (2016). *Autoeficacia, prácticas de aprendizaje autorregulado y docencia para fomentar el aprendizaje autorregulado en un curso de Ingeniería de Software*. Formación universitaria, 9(3), 51-60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000300007>
- Zimmerman, B.J. (2000). *Attaining self-regulation. A social cognitive perspectives*. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13-39). London, UK: Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Declaración de conflicto de intereses:

Este trabajo fue realizado en común acuerdo por sus autores y no tiene ningún conflicto de intereses.