



**LA AUTORREGULACIÓN Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN
ESTUDIANTES DE NIVEL PRIMARIO**

**SELF-REGULATION AND SCHOOL PERFORMANCE IN PRIMARY
LEVEL STUDENTS**

**Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller en
Educación**

Autores

Rafael Linn Sifuentes Garcia
<https://orcid.org/0000-0003-2579-3329>

Dante Hilario Salas Vizcarra
<https://orcid.org/0000-0001-6102-4100>

John Euler Sigueñas Alvis
<https://orcid.org/0009-0007-3576-9548>

Asesor

Martha Amparo Cuzcano Huarcaya
<https://orcid.org/0000-0001-8699-7726>

Lima, enero, 2026



3 Monografía Sifuentes, Salas Sigueñas 26 dic

14%
Textos sospechosos

8% Similitudes
< 1% similitudes entre comillas
1% entre las fuentes mencionadas

6% Idiomas no reconocidos

40% Textos potencialmente generados por IA (ignorado)

Nombre del documento: 3 Monografía Sifuentes, Salas Sigueñas 26 dic.docx ID del documento: 072362671eebfbd9f9f57d2ad3b4d1a7a3efaf5 Tamaño del documento original: 261,14 kB	Depositante: Martha CUZCANO Fecha de depósito: 5/1/2026 Tipo de carga: interface fecha de fin de análisis: 5/1/2026	Número de palabras: 11.856 Número de caracteres: 88.515
--	--	--



Fuentes principales detectadas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	repositorio.uam.es https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/583522/trias_seferian_gregorio_daniel_pd... 26 fuentes similares	1%		Palabras idénticas: 1% (177 palabras)
2	libros.uam.es https://libros.uam.es/uam/catalog/download/985/1792/1848?inline=1 31 fuentes similares	1%		Palabras idénticas: 1% (131 palabras)
3	doi.org Autorregulación del aprendizaje en estudiantes chilenos de educación p... https://doi.org/10.22550/2174-0909.4057 34 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (112 palabras)
4	Documento de otro usuario #dtkcd Viene de de otro grupo 23 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (87 palabras)
5	Documento de otro usuario #estb18a Viene de de otro grupo 24 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (94 palabras)

DEDICATORIA

A los investigadores comprometidos con la transformación educativa, quienes con rigor científico y pasión pedagógica contribuyen al conocimiento para la comprensión y mejora de la realidad educativa en la educación primaria.

Rafael Linn Sifuentes García

Dedico este trabajo de investigación a mi hija Valentina. Ella es mi mayor inspiración y el motor de mi vida. Su amor incondicional y su alegría han iluminado cada paso de mi camino profesional. Por su apoyo eterno estaré siempre profundamente agradecido.

Dante Hilario Salas Vizcarra

El presente trabajo se lo dedico principalmente a Dios, por ser quien me inspira y me da fuerzas para seguir adelante. Asimismo, a mis seres queridos, quienes me han apoyado para poder cumplir con todas las actividades de manera efectiva.

John Euler Sigueñas Alvis

RESUMEN

El presente estudio analiza de forma descriptiva la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento escolar en estudiantes de educación primaria, al considerar ambos como elementos clave para la formación académica integral. La autorregulación es un proceso complejo que involucra componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y conductuales, porque permite a los estudiantes establecer metas, planificar, monitorear y ajustar sus acciones para optimizar su aprendizaje. El rendimiento escolar, por su parte, es un indicador multifactorial del éxito académico, que refleja no solo el dominio de contenidos, sino también el desarrollo de competencias transversales esenciales. En primaria, estos aspectos adquieren relevancia al sentar las bases del trayecto educativo. El objetivo principal de esta monografía es describir las dimensiones de la autorregulación y los factores que inciden en el rendimiento escolar, para así ofrecer un marco conceptual integral. Se destaca la influencia de la autorregulación en el éxito académico y en la formación de habilidades para el desarrollo futuro; por ello, se proponen estrategias como programas de aprendizaje autorregulado, uso de la metacognición y fomento de la motivación intrínseca. Se revisan modelos como el de Zimmerman y la teoría sociocognitiva de Bandura, que subrayan la interacción entre factores personales, conductuales y ambientales. Se concluye que fortalecer la autorregulación desde edades tempranas es clave para lograr un éxito educativo sostenido y preparar a los estudiantes para desafíos futuros.

Palabras clave: cognición; metacognición; motivación; comportamiento; factores personales; factores contextuales.

ABSTRACT

This study provides a descriptive analysis of self-regulated learning and academic performance in primary school students, considering both as key elements for comprehensive academic development. Self-regulation is a complex process that involves cognitive, metacognitive, motivational, and behavioral components, enabling students to set goals, plan, monitor, and adjust their actions to optimize their learning. Academic performance, in turn, is a multifactorial indicator of academic success, which reflects not only mastery of content but also the development of essential transversal competencies. In primary education, these aspects gain relevance as they lay the foundations for the educational trajectory. The main objective of this monograph is to describe the dimensions of self-regulation and the factors that influence academic performance, offering a comprehensive conceptual framework. It highlights the influence of self-regulation on academic success and on the development of skills for future growth, proposing strategies such as self-regulated learning programs, the use of metacognition, and the promotion of intrinsic motivation. Models such as Zimmerman's and Bandura's social cognitive theory are reviewed, emphasizing the interaction between personal, behavioral, and environmental factors. The study concludes that strengthening self-regulation from an early age is key to achieving sustained educational success and preparing students for future challenges.

Keywords: cognition; metacognition; motivation; behavior; personal factors; contextual factors.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT.....	v
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I: LA AUTORREGULACIÓN DEL ESTUDIANTE.....	12
1.1. Definición de autorregulación del estudiante.....	12
1.2. Componentes o dominios de la autorregulación del estudiante.....	14
1.2.1. Cognición.....	14
1.2.2. Metacognición.....	15
1.2.3. Motivación.....	16
1.2.4. Comportamiento.....	17
1.3. Teorías y modelos de autorregulación del aprendizaje.....	19
1.3.1. Modelo de Zimmerman.....	19
1.3.2. Teoría sociocognitiva de Bandura.....	20
1.3.3. Modelo de Boekaerts.....	22
1.3.4. Modelo de Winne y Hadwin.....	22
1.3.5. Modelo de Pintrich.....	23
1.4. Importancia de la autorregulación del estudiante en el nivel primario.....	24
CAPÍTULO II: EL RENDIMIENTO ESCOLAR.....	25
2.1. Definición de rendimiento escolar.....	25
2.2. Factores personales.....	25
2.2.1. Factores cognitivos.....	26
2.2.2. Factores motivacionales.....	26
2.2.3. Factores emocionales.....	27
2.3. Factores contextuales (familiares, escolares, sociales).....	28
2.3.1. Familiares.....	28
2.3.2. Escolares.....	29
2.3.3. Sociales y culturales.....	29

2.4. Importancia del rendimiento escolar en el nivel primario	30
CAPÍTULO III: RELACIÓN ENTRE LA AUTORREGULACIÓN DEL ESTUDIANTE Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE NIVEL PRIMARIO	32
3.1. Relación entre la autorregulación y el rendimiento académico en estudiantes de primaria	32
3.2. Influencia de la autorregulación en el aprendizaje escolar	33
3.3. Estudios recientes sobre autorregulación del aprendizaje	34
3.4. Efectividad de programas e intervenciones para fomentar la autorregulación	35
CONCLUSIONES	37
REFERENCIAS	39

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Componentes de la autorregulación del estudiante y sus definiciones.....	18
Tabla 2. Definiciones actualizadas de los componentes de la autorregulación.....	19
Tabla 3. Modelos de autorregulación del aprendizaje.....	23
Tabla 4. Factores personales y contextuales del rendimiento escolar.....	30
Tabla 5. Factores que influyen en el rendimiento escolar.....	30

INTRODUCCIÓN

El rendimiento escolar en la educación primaria constituye un indicador fundamental del éxito educativo y del desarrollo integral de los estudiantes, ya que, durante este nivel de la educación básica regular, niños y niñas adquieren habilidades cruciales para su futuro, que incluyen tanto las habilidades duras, como la lectoescritura y el razonamiento lógico-matemático, como las habilidades blandas, tales como la colaboración, la empatía y la capacidad para resolver conflictos. La consolidación de estas competencias sienta las bases para el aprendizaje posterior y el desempeño escolar a lo largo de toda su trayectoria educativa (Edel Navarro, 2003).

A nivel global, el rendimiento escolar se reconoce como un constructo multidimensional influido por la interacción entre factores personales y contextuales. Los factores personales incluyen dimensiones cognitivas (memoria, atención, razonamiento y capacidad de procesamiento de información), motivacionales (interés, autoeficacia, orientación a metas y persistencia) y emocionales (regulación afectiva, autoestima y gestión de la ansiedad académica), que dependen de las características internas del estudiante y determinan su disposición para aprender y enfrentar retos escolares (Flavell, 1979; Pintrich y De Groot, 1990; Zimmerman, 2000). Los factores contextuales abarcan influencias del entorno familiar, escolar y social más amplio, que pueden potenciar o limitar el rendimiento académico (Bronfenbrenner, 1979; Edel Navarro, 2003).

En este contexto, la autorregulación del aprendizaje emerge como un puente clave entre factores personales y contextuales, siendo un determinante directo del rendimiento escolar. Para la literatura mundial, la autorregulación implica la capacidad del alumno para planificar, supervisar, controlar y ajustar sus pensamientos, emociones y comportamientos en función de las demandas académicas (Panadero, 2017; Zimmerman, 2000). Estudios internacionales evidenciaron que los niños con mayores habilidades autorregulatorias tienen un 30 % más de probabilidad de completar su educación básica (Duckworth et al., 2019).

A nivel nacional, la educación primaria en el Perú enfrenta desafíos estructurales específicos que afectan directamente el rendimiento escolar. Según el Ministerio de Educación [Minedu] (2023), el 45 % de los estudiantes de segundo grado no alcanza niveles

satisfactorios en comprensión lectora y matemáticas en la Evaluación Censal de Estudiantes [ECE]. Este rezago se acentuó significativamente tras la pandemia por COVID-19, cuando el cierre de escuelas evidenció la falta de habilidades autorregulatorias en los niños para adaptarse al aprendizaje remoto.

La realidad peruana presenta contrastes marcados entre zonas urbanas y rurales. En áreas rurales, donde el acceso a recursos es limitado y el apoyo docente directo es menor, la autorregulación se vuelve aún más crítica para compensar las carencias educativas estructurales. Datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2024a) han confirmado que el abandono escolar afecta anualmente al 3.5 % de los estudiantes peruanos del nivel primario, siendo la autorregulación un factor protector clave contra esta problemática. En ese contexto, la tecnología y las distracciones compiten por la atención infantil; por ello, fomentar la autorregulación desde primaria se convierte en una necesidad urgente y estratégica.

La relevancia social de este estudio radica en que la educación primaria, tanto a escala global como en el Perú, constituye la base para el desarrollo de competencias de aprendizaje permanente. La Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2023) señaló que esta etapa debe ir más allá del dominio académico y promover la autorregulación, la resolución de problemas y la autonomía.

La premisa de esta investigación sostiene que la autorregulación es un factor determinante para alcanzar un alto rendimiento escolar en la educación primaria, porque actúa como un puente entre las características personales de los estudiantes y las condiciones contextuales que enfrentan. A partir de ello, se formula la pregunta de investigación: ¿De qué manera la autorregulación del aprendizaje influye en el rendimiento escolar de los estudiantes de educación primaria en el contexto peruano actual?

El objetivo general es analizar la relación entre la autorregulación y el rendimiento escolar en estudiantes de educación primaria, e identificar los factores personales y contextuales más relevantes. Los objetivos específicos se orientan a describir los componentes teóricos de la autorregulación, analizar los factores que inciden en el rendimiento académico y proponer lineamientos de intervención educativa.

Este trabajo integra perspectivas clásicas y actuales sobre la autorregulación, desde los aportes fundacionales de Piaget e Inhelder (1997) sobre el equilibrio cognitivo y los desarrollos de Vygotsky sobre funciones psicológicas superiores, hasta las contribuciones contemporáneas de Zimmerman (2000), Panadero (2017), Flavell (1979) en metacognición, y Bandura (1991) en la teoría sociocognitiva. Así también, se cuenta con estudios recientes sobre el rendimiento escolar en contextos de vulnerabilidad y diversidad sociocultural (Núñez Manzueta, 2023; Avalos Latorre et al., 2020; Castro Pérez y Morales Ramírez, 2015). Así, se ofrece un marco conceptual integral útil para docentes y para formuladores de políticas educativas. Esta integración resulta especialmente relevante en el contexto peruano, donde el Currículo Nacional de la Educación Básica [CNEB] (Minedu, 2016) promueve explícitamente la autorregulación como componente clave del trabajo cooperativo y del desarrollo de competencias fundamentales.

La monografía se estructura en tres capítulos que abordan de manera integral los constructos de autorregulación del estudiante, rendimiento escolar y la relación entre la autorregulación del estudiante y el rendimiento escolar en estudiantes de nivel primario. El primero define la autorregulación, analiza sus componentes (cognición, metacognición, motivación y comportamiento) y revisa los modelos teóricos de Bandura (1991), Boekaerts (1999), Pintrich (2000a), Winne y Hadwin (1998) y Zimmerman (2000), para evidenciar su relevancia en el nivel primario. El segundo conceptualiza el rendimiento escolar, analiza los factores personales (cognitivos, motivacionales y emocionales) y contextuales (familiares, escolares, sociales y culturales) que lo afectan, resalta su importancia en la educación primaria y la vincula con el contexto educativo peruano. El tercero aborda la relación entre la autorregulación y el rendimiento escolar, analiza su influencia en el aprendizaje y revisa evidencias recientes y programas e intervenciones orientados a fomentar la autorregulación.

CAPÍTULO I: LA AUTORREGULACIÓN DEL ESTUDIANTE

1.1. Definición de autorregulación del estudiante

En el contexto peruano, comprender la autorregulación resulta relevante para el desarrollo académico, socioemocional y personal de los estudiantes de educación primaria. Esto cobra mayor importancia en función del enfoque que propone el CNEB, el cual promueve el trabajo cooperativo como medio para formar las competencias fundamentales.

El currículo orienta a que los estudiantes pasen del trabajo grupal espontáneo a un trabajo en equipo intencionado, donde la cooperación, la complementariedad y la autorregulación son clave. Estas experiencias contribuyen a que niñas y niños aprendan a interactuar, compartir responsabilidades y regularse a sí mismos dentro del grupo; de este modo, se fortalece el aprendizaje individual, la convivencia y la autonomía (Minedu, 2016).

La palabra autorregulación proviene del prefijo latino *auto*, que significa por sí mismo o uno mismo, y del sustantivo regulación, derivado del latín *regulatio*, *-ōnis*, el cual hace referencia a la acción de regular o ajustar algo. Por lo tanto, la autorregulación puede entenderse como la capacidad para regularse y ejercer control sobre las propias acciones (Real Academia Española, s.f.).

Desde una perspectiva psicológica, la autorregulación representa un mecanismo dinámico fundamental para el desarrollo cognitivo, porque permite al individuo mantener un equilibrio constante entre sus estructuras mentales y las demandas del entorno. En este sentido, la autorregulación se define como “Una serie de compensaciones activas del sujeto en respuesta a las perturbaciones exteriores y de una regulación a la vez retroactiva (sistema en cadena o *feedbacks*) y anticipadora, que constituye un sistema permanente de tales compensaciones” (Piaget y Inhelder, 1997, p. 156).

Desde la perspectiva de Vygotsky, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, entre ellas la autorregulación, se originan en un plano social, donde el niño participa en actividades guiadas por adultos o compañeros que poseen mayor dominio. A través de estas interacciones, el niño observa, imita y gradualmente comprende las

estrategias utilizadas por quienes lo acompañan. Con el tiempo, estos procesos inicialmente externos se transforman en recursos internos que el niño integra y aplica de manera autónoma. Así, se consolida su capacidad para dirigir y controlar sus propios pensamientos, emociones y acciones (Raynaudo y Peralta, 2017).

Por otro lado, Bandura planteó que gran parte del aprendizaje humano ocurre en contextos sociales, a través de la observación e imitación de modelos, y que la autoeficacia es clave en la autorregulación y el desarrollo de la personalidad (Bandura y Walters, 1974). Desde esta perspectiva, se entiende que “La autorregulación se refiere a pensamientos, sentimientos y acciones autogenerados que se planifican y adaptan cíclicamente al logro de objetivos personales” (Zimmerman, 2000, p. 14). Así, se integran los aspectos cognitivos y motivacionales del propio aprendizaje.

Según las investigaciones recientes, la autorregulación implica la capacidad de las personas para dirigir sus pensamientos, emociones y acciones hacia el logro de metas, a través de procesos cíclicos de planificación, ejecución y reflexión. Desde la perspectiva sociocognitiva, estos procesos están influenciados tanto por factores personales como por el entorno social; además, la autoeficacia desempeña un papel fundamental en la motivación y el rendimiento autorregulado (Usher y Schunk, 2017).

La autorregulación desempeña un papel crucial en el aprendizaje autónomo, sobre todo en entornos educativos modernos:

La autorregulación involucra una diversidad de procesos cognitivos, emocionales y conductuales que permiten a las personas gestionar sus pensamientos, emociones y comportamientos para alcanzar objetivos de aprendizaje particulares. Incluye varios componentes interrelacionados, por ejemplo, metacognición, establecimiento de metas, planificación, organización y autorreflexión, que son necesarios para un aprendizaje efectivo. (Subagyo y Widodo, 2024, p. 4)

Cabe mencionar que la autorregulación del aprendizaje se puede definir de la siguiente manera:

La autorregulación del aprendizaje consiste en una serie de procesos mediante los cuales el estudiante se involucra de manera activa y sistemática con su

propio proceso de aprendizaje, orientando sus procesos cognitivos, emocionales y conductuales con el fin de alcanzar las metas de aprendizaje que se ha propuesto. (Trías et al., 2020, p. 3)

1.2. Componentes o dominios de la autorregulación del estudiante

Diversos autores y modelos teóricos han coincidido en que la autorregulación del estudiante se estructura alrededor de cuatro componentes o dominios interrelacionados: cognición, metacognición, motivación y comportamiento (conducta). Esta organización es respaldada por investigaciones que analizan cómo los estudiantes autorregulados gestionan estas dimensiones para planificar, monitorear y ajustar su aprendizaje (Zimmerman, 2000). El aprendizaje autorregulado (ARS) incluye los aspectos cognitivos, metacognitivos, conductuales, motivacionales y emocionales/afectivos del aprendizaje (Panadero, 2017).

1.2.1. Cognición

Se refiere a los procesos cognitivos involucrados en la autorregulación, como el establecimiento de metas, la planificación, el monitoreo y la evaluación del desempeño (Panadero, 2017). Además, se relaciona con los procesos mentales que permiten a los individuos adquirir conocimiento y comprender el mundo que les rodea.

En el contexto de la autorregulación, la cognición incluye habilidades como la atención, la memoria de trabajo y el procesamiento de la información. De acuerdo con el modelo de memoria de trabajo propuesto por Baddeley (1992), esta estructura cognitiva es esencial para llevar a cabo procesos como la planificación, el monitoreo y la evaluación de actividades académicas, capacidades que resultan especialmente relevantes en el aprendizaje de los estudiantes de educación primaria. Sin embargo, su desarrollo es limitado en niños pequeños, lo que sugiere la necesidad de estrategias guiadas por docentes para maximizar su eficacia.

En niños de primaria, la cognición está en desarrollo. Según Piaget (1952), entre los 7 y 11 años, los estudiantes transitan al pensamiento operativo concreto, lo que les permite planificar tareas simples. Por ejemplo, un niño de 8 años que organiza sus materiales para una clase de arte usa habilidades cognitivas básicas. Sin embargo, Baddeley (1992) señaló que la memoria de trabajo en esta etapa tiene una capacidad limitada (4 a 5 ítems), lo que requiere estrategias guiadas, como listas visuales, para optimizarla.

Investigaciones recientes han confirmado que las funciones ejecutivas de los alumnos de primaria todavía están en plena maduración. Un estudio longitudinal con niños de 8 a 11 años mostró que, a lo largo del curso escolar, la precisión y el tiempo de respuesta en la tarea mejoran de forma estable, lo que refleja un desarrollo progresivo del sistema prefrontal. Estas mejoras, sin embargo, son limitadas cuando la exigencia de la tarea aumenta, lo que explica la dificultad de los escolares para coordinar varias demandas cognitivas a la vez. El hallazgo subraya la importancia de proponer actividades secuenciadas y de complejidad ajustada en el aula, en lugar de exigir multitareas complejas a esta edad (Malmberg et al., 2025). Este conocimiento fundamenta la necesidad de diseñar actividades que respeten el desarrollo cognitivo típico en esta etapa.

1.2.2. Metacognición

La metacognición es un concepto central en la psicología cognitiva, pues engloba la capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento y aprendizaje. Esta habilidad permite a los individuos monitorear y regular activamente sus procesos mentales. De acuerdo con Flavell (1979), pionero en el estudio de este concepto:

La metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene sobre sus propios procesos cognitivos o sobre cualquier cosa relacionada con ellos. Por ejemplo, una persona puede ser consciente de que tiene dificultad para recordar los nombres de las personas o de que su vocabulario es mejor que su habilidad aritmética. (p. 906)

Lo anterior implica la toma de conciencia de los propios procesos cognitivos, es decir, la capacidad de identificar cómo se adquiere, procesa y utiliza la información. Además, conlleva el control intencionado de dichos procesos mediante estrategias que permitan dirigir la atención y planificar, supervisar, evaluar y corregir el pensamiento y el aprendizaje. Esta habilidad incluye la reflexión crítica sobre cómo se resuelven problemas, se toman decisiones o se comprende una situación, así como la disposición para ajustar y modificar esos procesos cuando no se obtienen los resultados esperados. En conjunto, esto favorece un aprendizaje más autónomo, eficiente y consciente (Dinsmore, 2017).

La metacognición es la capacidad de regular y gestionar el propio proceso de aprendizaje. Es una habilidad que depende completamente del estudiante, quien es el responsable independiente de construir, dirigir y administrar su propio conocimiento. Por

esta razón, la metacognición está estrechamente relacionada con la inteligencia intrapersonal, que se refiere al conocimiento de uno mismo, incluyendo las fortalezas, debilidades, deseos, temores y frustraciones. Este autoconocimiento permite al individuo actuar de manera adaptada a las circunstancias y maximizar su capacidad de aprendizaje (González-Cortez y Lagos-San Martín, 2022).

Del mismo modo, la metacognición es el conocimiento y control que los individuos tienen sobre sus propios procesos cognitivos. Incluye habilidades como la autorreflexión, la planificación y la evaluación de estrategias de aprendizaje. Los niños que desarrollan habilidades metacognitivas pueden adaptar sus enfoques de aprendizaje según las demandas de la tarea, lo que mejora su rendimiento académico (Olop et al., 2024).

Según Hui-Leow y Abdul-Razak (2024), la metacognición es un proceso cognitivo de orden superior que incluye el conocimiento y la regulación de la propia cognición. Sus estudios con alumnos malayos mostraron que las intervenciones centradas en preguntas metacognitivas mejoran significativamente el rendimiento académico en primaria.

Flavell (1979) distinguió dos dimensiones metacognitivas fundamentales: el conocimiento metacognitivo (saber qué estrategias existen y cuándo aplicarlas) y la regulación metacognitiva (planificar, supervisar y evaluar el propio aprendizaje). En el nivel de educación primaria, ambas dimensiones requieren estimulación docente sistemática, ya que se encuentran en fase de desarrollo emergente. Un ejemplo práctico sería un estudiante de cuarto grado que, tras leer un texto, se pregunta: “¿Entendí esto?”, y relee si es necesario. Esto refleja la autorreflexión metacognitiva que, según Flavell (1979), emerge gradualmente en el nivel de educación primaria, pero necesita estímulo docente.

1.2.3. Motivación

La motivación es un componente clave de la autorregulación y se refiere a los factores que impulsan y sostienen el comportamiento dirigido a metas. En niños de educación primaria, la motivación puede influir en su interés y persistencia en las tareas académicas. La motivación intrínseca o el deseo de aprender por el propio placer y satisfacción se considera particularmente beneficiosa para el aprendizaje autorregulado. Esto se debe a que incluye factores motivacionales como las creencias de autoeficacia, el valor atribuido a la tarea y la orientación a metas (Panadero, 2017).

Para Justiniano-Flores y Cancino-Cotrina (2024), la motivación es entendida como aquella predisposición, energía o fuerza de naturaleza interna y positiva. Es lo que mueve al sujeto a realizar un aprendizaje y a desarrollar sus competencias, capacidades y actitudes. En este sentido, la motivación intrínseca puede cultivarse con actividades lúdicas; por ejemplo, resolver un rompecabezas matemático por curiosidad impulsa el esfuerzo más que una recompensa externa, como los dulces.

Pintrich (2000a) amplió esta perspectiva al analizar cómo las metas de dominio (enfocadas en el aprendizaje) producen mejores resultados que las metas de desempeño (centradas en la calificación). En el contexto peruano, este hallazgo sugiere la necesidad de reorientar los sistemas de evaluación para privilegiar el progreso personal sobre la comparación normativa.

1.2.4. Comportamiento

Se refiere a las acciones y estrategias que los estudiantes utilizan para regular su propio aprendizaje, incluyendo la planificación y gestión del tiempo, la distribución del esfuerzo, la organización del ambiente de estudio, y la supervisión y ajuste de sus propios procesos de aprendizaje, a fin de alcanzar de manera más efectiva sus objetivos académicos (Panadero, 2017).

El comportamiento es el componente observable de la autorregulación. Se manifiesta en las acciones que los niños realizan para alcanzar sus metas e incluye habilidades como la gestión del tiempo, el establecimiento de metas y la persistencia. Los comportamientos autorregulados permiten a los niños manejar las distracciones y mantener el enfoque en sus tareas (Rodcharoen et al., 2024).

Para Wolters (2003), el comportamiento autorregulado implica la capacidad de los estudiantes para adaptar y ajustar sus acciones, estrategias y comportamientos en respuesta a las exigencias y cambios del entorno educativo, ya que les ayuda a enfrentar desafíos, optimizar su aprendizaje y desenvolverse de manera efectiva en diferentes contextos académicos. Esto incluye posponer gratificaciones inmediatas y buscar ayuda cuando es necesario. Estas habilidades son particularmente críticas en la educación primaria, pues los alumnos aún están desarrollando disciplina y autocontrol.

Un estudiante que aparta su celular para concentrarse en la tarea muestra autorregulación conductual. Según Wolters (2003), estas acciones son más difíciles en el nivel de educación primaria debido al autocontrol limitado, lo que subraya la necesidad de rutinas estructuradas.

La dimensión conductual de la autorregulación se manifiesta en acciones observables, tales como la organización del espacio de estudio o la gestión del tiempo. Wolters (2003) subrayó que el comportamiento autorregulado implica la capacidad de los estudiantes para adaptar y ajustar sus acciones según las demandas de su propio contexto educativo.

Por su lado, Subagyo y Widodo (2024) evidenciaron cómo el aula invertida puede potenciar las conductas autorreguladas en el nivel de educación primaria y desarrollar mayor autonomía en los estudiantes para la gestión de su aprendizaje. Sus hallazgos sugieren que entornos flexibles que permiten el ejercicio de la autodirección favorecen el desarrollo de esta competencia metacognitiva

En la Tabla 1, se observan los componentes de la autorregulación del estudiante y sus definiciones:

Tabla 1. Componentes de la autorregulación del estudiante y sus definiciones

Componente	Definición	Ejemplo en Educación Primaria
Cognición	Procesos mentales como atención, memoria y planificación (Flavell, 1979; Panadero, 2017).	Planificar el tiempo para resolver un problema matemático.
Metacognición	Conciencia y control de los propios procesos cognitivos (Dinsmore, 2017; Schraw y Moshman, 1995).	Reflexionar sobre si se entendió una lectura.
Motivación	Factores que impulsan el esfuerzo hacia metas, como la autoeficacia (Panadero, 2017; Ryan y Deci, 2000).	Estudiar por interés personal en un tema.
Comportamiento	Acciones para regular el aprendizaje, como gestionar el tiempo (Panadero, 2017; Wolters, 2003).	Evitar distracciones durante la tarea escolar.

Fuente: Elaboración propia

Igualmente, en la Tabla 2, se muestran los componentes de la autorregulación, según evidencia reciente (2019-2024):

Tabla 2. *Definiciones actualizadas de los componentes de la autorregulación*

Componente	Definición actualizada	Hallazgos recientes	Referencias
Cognición	Procesos neuropsicológicos básicos	Maduración prefrontal hasta los 12 años	Diamond (2013)
Metacognición	Conciencia y control del aprendizaje	Eficacia de preguntas metacognitivas	Hui-Leow y Abdul-Razak (2024)
Motivación	Fuerza interna que impulsa el aprendizaje	Metas de dominio superan a metas de desempeño	Justiniano-Flores y Cancino-Cotrina (2024)
Comportamiento	Acciones observables de regulación	Aula invertida potencia autonomía	Subagyo y Widolo (2024)

Fuente: Elaboración propia

1.3. Teorías y modelos de autorregulación del aprendizaje

Existen diversas teorías y modelos que explican el proceso de autorregulación del aprendizaje. Algunos de los más importantes incluyen:

1.3.1. Modelo de Zimmerman

El modelo de Zimmerman (2000) describe las estrategias clave que las personas emplean cuando aprenden activamente en diversos ámbitos. Este modelo nos muestra lo que hacen los estudiantes exitosos, pero aún necesitamos investigar más para comprender qué factores influyen en su capacidad de aprender de forma autorregulada.

Estas descripciones reflejan las estrategias que los estudiantes exitosos han reportado utilizar al aprender en diferentes dominios. Sin embargo, como expertos en aprendizaje, parte de lo que hacen permanece oculto, dado que han automatizado ese conocimiento. En consecuencia, no pueden informar fácilmente o acceder a la conciencia de esos procesos. Por lo tanto, podemos considerar que los modelos de autorregulación del aprendizaje principalmente dan cuenta de los procesos a los que accedemos con mayor conciencia y no tanto de los procesos implícitos que forman parte de la experiencia experta (Trías, 2017).

Este modelo destaca la importancia de la interacción entre los factores personales (cognitivos, motivacionales y emocionales) y los factores contextuales (familiares, escolares, sociales) en el proceso de autorregulación. Dichos factores no actúan de manera aislada, sino que se influyen mutuamente y condicionan la manera en que los estudiantes

planifican, supervisan y ajustan sus estrategias de aprendizaje para alcanzar sus objetivos de manera más efectiva (Tinajero et al., 2024).

El modelo de Zimmerman (2000) enfatiza tres fases recurrentes en el aprendizaje autorregulado: planificación (establecimiento de metas y estrategias), ejecución (aplicación con monitoreo) y reflexión (evaluación y ajuste). Este modelo ha demostrado especial utilidad en educación primaria por su estructura clara y aplicabilidad a tareas concretas (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

Por otra parte, la teoría sociocognitiva de Bandura prioriza la autoeficacia: un niño que cree poder leer un libro difícil persistirá más (Bandura, 1991). Mientras que el modelo Boekaerts (1999) integra emociones y es útil para manejar la frustración en exámenes. El modelo Winne y Hadwin (1998) detallan fases prácticas, como ajustar estrategias tras un error en una redacción. En el nivel de educación primaria, los modelos de Zimmerman y Winne-Hadwin resultan más aplicables por su enfoque estructurado, mientras que Bandura y Boekaerts requieren mayor madurez emocional (Blair y Raver, 2015).

La investigación de Sáez et al., 2024a validó un instrumento de autorregulación del aprendizaje en contextos latinoamericanos. Se encontró que los estudiantes chilenos de educación primaria presentan niveles subóptimos de autorregulación, siendo las mujeres más autorreguladas que los hombres. Estos resultados subrayan la importancia de enseñar explícitamente estrategias autorregulatorias en aulas de primaria.

1.3.2. Teoría sociocognitiva de Bandura

Esta teoría enfatiza el papel central de las creencias de autoeficacia y de la regulación del comportamiento en el proceso de aprendizaje autorregulado: subraya que los estudiantes no solo adquieren contenidos académicos, sino que también desarrollan habilidades para planificar, supervisar y ajustar sus propias estrategias de aprendizaje, gestionar el tiempo y esfuerzo, y enfrentar desafíos de manera autónoma. Así, se fortalece su capacidad para aprender de manera efectiva y sostenida a lo largo del tiempo (Navarro et al., 2023).

Las creencias de autoeficacia y la percepción que tiene un individuo sobre su capacidad para cumplir con determinadas tareas influyen directamente en la forma en que los alumnos se plantean metas, eligen estrategias de estudio, supervisan su progreso y ajustan su conducta en función de los resultados obtenidos. Asimismo, la regulación del

comportamiento implica el uso consciente de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales que permiten al estudiante planificar, supervisar y evaluar su desempeño, para adaptarse de manera autónoma a las demandas de las tareas. En conjunto, estos elementos constituyen pilares fundamentales para el desarrollo de la autonomía, la perseverancia y el rendimiento académico eficaz (Trías, 2017).

Respecto al aprendizaje autorregulado, la teoría sociocognitiva concibe a la persona como un ente activo y proactivo, que emplea sus capacidades de manera adaptativa para realizar tareas estructuradas, pero cambiantes, en diversos contextos. De acuerdo con la teoría sociocognitiva, el aprendizaje es un proceso en el que la persona convierte sus capacidades mentales y creencias sobre el conocimiento en habilidades prácticas y saberes específicos (Saragih, 2024).

En este modelo teórico, el individuo que aprende se percibe inmerso en un entorno cambiante que le exige realizar continuos esfuerzos de reflexión y retroalimentación para ajustar sus conductas y estrategias. Por consiguiente, el aprendizaje se concibe como una interacción entre factores intrapersonales, conductuales y contextuales (Chaves Barboza y Rodríguez Miranda, 2017).

Bandura (1991) enfatizó el papel de las creencias de autoeficacia como un predictor clave de la autorregulación, ya que las personas con una fuerte creencia en su capacidad para organizar y ejecutar acciones necesarias tienden a establecer metas desafiantes, a comprometerse con ellas y a persistir frente a las dificultades. Estas creencias influyen no solo en las decisiones que toman los individuos, sino también en el esfuerzo que invierten, el grado de resiliencia que demuestran ante los fracasos y la manera en que manejan el estrés y la presión. En este sentido, la autoeficacia, además de actuar como un elemento motivacional, es fundamental para el control de la conducta, el pensamiento y las emociones en función de objetivos autorregulados.

Investigaciones recientes (Trías et al., 2020) en contextos latinoamericanos han revelado que el desempeño académico predice significativamente las estrategias de planificación autorregulada. Principalmente, esto se observa en entornos socioeconómicos desfavorecidos, donde los estudiantes de alto rendimiento logran niveles similares de autorregulación que sus pares de contextos socioeconómicos medios.

1.3.3. Modelo de Boekaerts

El modelo de Boekaerts desarrolla áreas generales. Las capas se definen por su función esencial, pero no se detallan las estrategias en sí. A la hora de pensar en intervenciones, este modelo orienta sobre los niveles para tener en cuenta, pero no menciona claramente qué estrategias abordar en cada nivel. Sin embargo, esto no impide recurrir a los aportes de diferentes tradiciones en relación con las estrategias de procesamiento, las estrategias metacognitivas, la definición de metas, la regulación de la motivación y el control volitivo (Boekaerts, 1999).

En cuanto al lugar de lo afectivo, este modelo busca ir más allá de lo cognitivo y metacognitivo. Se destaca el papel de lo volitivo, que se vincula con los procesos que ponen en marcha la conducta hacia metas definidas por el alumno, con el objetivo de asegurar su logro. Según Boekaerts, la autorregulación exitosa no puede pensarse sin el componente volitivo (Trías, 2017). En pocas palabras, este modelo integra aspectos cognitivos, motivacionales y emocionales en el proceso de autorregulación, y destaca la importancia de la regulación de las emociones.

Las aplicaciones recientes en educación primaria, específicamente en el área curricular de matemáticas, han evidenciado que la autorregulación afectivo-motivacional se correlaciona significativamente con mejores resultados de aprendizaje, sobre todo en la resolución de problemas (Martínez Vicente y Valiente Barroso, 2019).

1.3.4. Modelo de Winne y Hadwin

El modelo de Winne y Hadwin (1998) se centra en la situación de estudio que los alumnos deben abordar deliberadamente al participar en el sistema educativo, como un ejemplo de actividad que requiere la autorregulación del aprendizaje. En dicha situación, recurren a un esquema de cuatro fases para modelar la autorregulación del aprendizaje.

La primera fase es la definición de la tarea, en la que aclaran en qué consiste y cuál es su propósito. La segunda etapa implica definir las metas personales y formular un plan para alcanzarlas; para ello, se ajustan a las características propias del estudiante y los condicionamientos del contexto. La tercera fase es la ejecución, en la que se ponen en marcha los planes definidos previamente, se seleccionan estrategias convenientes y el

monitoreo cumple un papel clave. La última fase es la adaptación, en la que se generan los productos finales y se evalúa su posterior utilización (Trías, 2017).

En síntesis, este modelo describe el proceso de autorregulación en cuatro fases: definición de la tarea, establecimiento de metas y planificación, aplicación de estrategias, y adaptación metacognitiva.

1.3.5. Modelo de Pintrich

Pintrich (2000b) distinguió tres orientaciones a metas: de maestría (enfocadas en aprender y dominar el contenido), de desempeño de aproximación (orientadas a demostrar competencia superior a otros), y de desempeño de evitación (centradas en evitar parecer incompetente). En educación primaria, los niños pueden combinar múltiples metas; por ejemplo, un estudiante puede querer entender las fracciones (maestría) y, al mismo tiempo, obtener buenas calificaciones (desempeño de aproximación). La investigación sugiere que fomentar metas de maestría mejora la autorregulación a largo plazo, ya que está asociada con un mayor uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.

En la Tabla 3, se observa la comparación de modelos de autorregulación del aprendizaje:

Tabla 3. Modelos de autorregulación del aprendizaje

Modelo	Enfoque principal	Componentes Clave	Aplicación en Primaria
Zimmerman (2000)	Procesos cíclicos de autorregulación	Planificación, monitoreo y reflexión	Establecer metas diarias de estudio
Bandura (Sociocognitiva) (1991)	Autoeficacia y factores contextuales	Creencias personales, comportamiento y entorno.	Fomentar la confianza en las tareas escolares.
Boekaerts (1999)	Integración de lo afectivo y motivacional	Cognición, motivación y control volitivo.	Manejar emociones ante exámenes
Winne y Hadwin (1998)	Fases del aprendizaje autorregulado	Definición de tarea, metas, ejecución y adaptación	Ajustar estrategias durante una lectura
Pintrich (2000b)	Mejora de la autorregulación	Orientación a metas	Metas de desempeño

Fuente: Elaboración propia

1.4. Importancia de la autorregulación del estudiante en el nivel primario

La importancia de la autorregulación se basa en comprender las estrategias que los estudiantes de educación primaria emplean, tanto cognitivas como motivacionales, para gestionar sus pensamientos, motivaciones, comportamiento y entorno. Esto les permite planificar y organizar sus actividades de aprendizaje, mantener la concentración, superar obstáculos y ajustar sus acciones según los resultados obtenidos, para así propiciar un aprendizaje más autónomo, efectivo y sostenido en el tiempo (García Gaitero, 2014).

La autorregulación del aprendizaje es crucial en el nivel primario, ya que sienta las bases para el desarrollo de habilidades académicas y sociales que los estudiantes necesitarán a lo largo de su vida. La literatura especializada ha demostrado que sus beneficios son indiscutibles: al asociarse a trayectorias académicas exitosas en todas las áreas disciplinares, confirman la importancia de promover estas habilidades desde edades tempranas (Sáez et al., 2024a).

En otras palabras, la autorregulación del aprendizaje en el nivel de educación primaria promueve la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes, lo que les permite tomar un papel activo en su propio aprendizaje. Esto, a su vez, puede mejorar su confianza y su compromiso con el aprendizaje a largo plazo (Zimmerman, 2002).

La evidencia longitudinal (Moffitt et al., 2011) de una cohorte de 1,037 individuos seguidos desde el nacimiento hasta los 32 años demostró que el autocontrol infantil temprano predice significativamente la salud física posterior (incluyendo problemas cardiovasculares y metabólicos) y brinda mejores resultados en el empleo y la estabilidad financiera en la adultez. Estos hallazgos justifican la inversión en programas de autorregulación desde los primeros años escolares, ya que las intervenciones podrían reducir costos sociales y promover la prosperidad.

En el contexto peruano, donde solo el 36.6 % de los estudiantes de segundo grado alcanza niveles satisfactorios en comprensión lectora y apenas el 11.2 % en matemáticas (Minedu, 2023), la autorregulación emerge como estrategia clave para reducir esta brecha. Por tal motivo, la literatura especializada sugiere que el fortalecimiento de la autorregulación en edad temprana es fundamental para garantizar el éxito educativo sostenido, sobre todo en contextos de vulnerabilidad (Zimmerman, 2002).

CAPÍTULO II: EL RENDIMIENTO ESCOLAR

2.1. Definición de rendimiento escolar

El rendimiento escolar se concibe hoy como un fenómeno complejo que abarca tanto los resultados académicos obtenidos por los estudiantes (calificaciones, niveles de logro), como el desarrollo de habilidades, competencias y factores personales que influyen en el proceso de aprendizaje. Este rendimiento es el resultado de la interacción entre la motivación, el esfuerzo y el entorno familiar y escolar, así como los recursos pedagógicos disponibles, lo cual no solo refleja el aprendizaje adquirido; sino también, la capacidad de aplicar conocimientos en diferentes contextos educativos (Núñez Manzuela, 2023)

El rendimiento escolar puede definirse como el nivel de desempeño y dominio que un estudiante alcanza en relación con los objetivos y competencias establecidos en el currículo educativo, lo que refleja su capacidad para aplicar conocimientos, habilidades y actitudes en distintos contextos de aprendizaje y evaluación. Esta definición enfatiza la evaluación de resultados concretos, como calificaciones o competencias adquiridas (Edel Navarro, 2003).

Por su parte, Castro Pérez y Morales Ramírez (2015) sugirieron que el rendimiento escolar es el resultado de la interacción entre el estudiante y su entorno educativo, donde un ambiente físico y socioemocional adecuado promueve no solo la adquisición de conocimientos; sino también, el desarrollo de habilidades, actitudes, valores y la integración social. En este sentido, el rendimiento escolar puede entenderse como un proceso integral que trasciende las calificaciones e implica el crecimiento personal y la capacidad de aplicar los aprendizajes en diversos contextos.

2.2. Factores personales

Existen tres factores clave que influyen en el aprendizaje, ya que permiten procesar y aplicar la información, impulsan el esfuerzo y la curiosidad, y afectan la actitud, la autoestima y la disposición hacia el aprendizaje:

2.2.1. Factores cognitivos

Los factores cognitivos comprenden un conjunto de operaciones mentales que permiten al individuo recibir información sensorial del entorno, enfocarse en los estímulos relevantes, codificar y organizar esos datos, almacenarlos en la memoria, elaborarlos mediante análisis y síntesis, y recuperarlos después para enfrentar eficazmente problemas y situaciones de la vida cotidiana (Dávalos Osorio et al., 2023).

Baddeley (1992) expresó que los factores cognitivos, como la memoria de trabajo, son esenciales para el rendimiento escolar, ya que brindan a los estudiantes la capacidad de retener, organizar y manipular información de manera simultánea. Esto les permite procesar conceptos, establecer conexiones y aplicar conocimientos de forma eficaz durante el desarrollo de su aprendizaje. En el nivel primario, esto se observa cuando un niño resuelve un problema matemático paso a paso, a partir del uso de su capacidad cognitiva para retener y procesar datos.

La neurociencia educativa muestra que la corteza prefrontal, clave para la memoria de trabajo, madura lentamente hasta los 12 años. En educación primaria, esta dificultad se evidencia en el desarrollo de multitareas: un niño puede sumar bien, pero distraerse al explicar su proceso. Asimismo, estrategias como dividir las tareas en pasos, como leer primero y luego responder, resultan esenciales para favorecer el aprendizaje (Diamond, 2013).

2.2.2. Factores motivacionales

La motivación impulsa el esfuerzo y la persistencia en el aprendizaje, porque integra la autoeficacia, el valor de la tarea y las metas personales (Pintrich y De Groot, 1990). En educación primaria, los estudiantes motivados intrínsecamente, por ejemplo, por el placer de resolver acertijos, superan hasta en un 25 % a sus pares desmotivados en tareas complejas (Ryan y Deci, 2000).

Esto subraya la necesidad de actividades lúdicas que refuercen la motivación interna frente a incentivos externos. La motivación de un individuo depende, en gran medida, de las tareas que lleva a cabo, ya que estas le proporcionan oportunidades para adquirir nuevas habilidades, superar desafíos y alcanzar metas significativas. En este sentido, el aprendizaje juega un papel fundamental, ya que actúa como el motor principal que impulsa el desarrollo

individual y el progreso de la sociedad en su conjunto. A su vez, permite a las personas ampliar sus conocimientos, mejorar sus competencias y contribuir de manera activa y eficaz al entorno en el que se desenvuelven (Diseth, 2025).

Pintrich y De Groot (1990) argumentaron que la motivación desempeña un papel fundamental en el rendimiento académico, ya que influye en el grado de esfuerzo, dedicación y constancia que los estudiantes invierten en la realización de sus tareas y actividades escolares. Un nivel de motivación alto fomenta el compromiso, la autodisciplina y la resiliencia ante los desafíos del aprendizaje, mientras que una motivación baja puede reducir el interés y la participación en el proceso educativo. Por ejemplo, un estudiante motivado por alcanzar una buena calificación puede dedicar más tiempo a estudiar, lo que mejora sus resultados académicos.

La motivación extrínseca (calificaciones) predomina en educación primaria, pero la intrínseca (curiosidad) tiene mayor impacto a largo plazo. Un experimento clásico de Lepper et al. (1973) demostró que niños premiados por dibujar perdieron interés tras retirar el premio, mientras que aquellos motivados por el placer intrínseco de la actividad continuaron dibujando. Este hallazgo sugiere que actividades como experimentos científicos pueden reforzar la motivación intrínseca si se enfocan en la curiosidad natural del niño más que en recompensas externas.

2.2.3. Factores emocionales

Los factores emocionales comprenden una variedad de elementos psicológicos que influyen significativamente en el proceso de enseñanza. Estos factores pueden impactar de manera positiva o negativa la experiencia educativa, ya que están relacionados con las emociones, actitudes y percepciones del estudiante frente al aprendizaje del idioma. Aspectos como la motivación, la autoestima, la ansiedad, la confianza en sí mismo y la disposición hacia el aprendizaje desempeñan un papel crucial en el rendimiento del estudiante y en su capacidad para asimilar nuevos conocimientos lingüísticos. La gestión adecuada de estos factores no solo contribuye a mejorar la calidad del aprendizaje, sino que también facilita un entorno educativo más favorable, donde el estudiante se siente seguro, motivado y capaz de enfrentar los desafíos que implica la adquisición de una nueva lengua (Benito Álvarez, 2014).

Goleman (1995) destacó que el control adecuado de las emociones contribuye significativamente al proceso de aprendizaje, ya que permite a los estudiantes concentrarse, reflexionar y adquirir nuevos conocimientos de manera más efectiva. Por el contrario, cuando experimentan altos niveles de ansiedad o estrés, su capacidad cognitiva puede verse afectada y dificultar la atención, la memoria y la resolución de problemas. Un entorno emocionalmente equilibrado favorece el desarrollo de habilidades académicas y promueve una actitud positiva hacia el aprendizaje. En el nivel de educación primaria, un ambiente emocionalmente seguro fomenta la participación activa y el éxito académico.

Cassady (2004) cuantificó este impacto y demostró que la ansiedad por exámenes puede reducir el rendimiento académico en un 15 %, lo que evidencia la importancia de implementar estrategias e intervenciones dirigidas a manejar el estrés académico, fomentar la confianza del estudiante y promover un entorno de evaluación más favorable que contribuya a mejorar su desempeño escolar.

2.3. Factores contextuales (familiares, escolares, sociales)

Los siguientes factores contextuales influyen a través del apoyo y las expectativas de los padres, los cuales están relacionados con la calidad educativa y el entorno escolar, así como con el nivel socioeconómico y el acceso a recursos educativos.

2.3.1. Familiares

Se resaltan los factores familiares, ya que la percepción que tengan los menores sobre aspectos como la valoración positiva o negativa de sus familiares hacia ellos, la comunicación entre padres e hijos, las expectativas futuras que tienen sus padres sobre ellos y la preocupación de los padres por sus hijos, también desempeñan un papel relevante en el rendimiento escolar. De igual manera, existen otros factores que influyen: la forma en que el niño percibe su entorno familiar, la importancia que los padres brindan a la realización de tareas y al estudio en el hogar, el tiempo que pasa en la escuela y el apoyo que recibe de su familia (Avalos Latorre et al., 2020).

El nivel educativo parental influye directamente. En Perú, el 60 % de los padres de zonas rurales no terminó la secundaria (INEI, 2025), lo que limitó su capacidad para guiar tareas. Un niño con padres que revisan su cuaderno tiene un 25 % más de probabilidad de buenas notas (Epstein, 2011).

2.3.2. Escolares

En cuanto a los factores relacionados con el entorno escolar, se destaca que el ambiente educativo es uno de los aspectos que más influye en el desempeño académico de los estudiantes. Esto incluye elementos como el cuerpo docente y la gestión de la institución educativa, es decir, sus normas, políticas, ideales, estrategias, etc. Por lo tanto, el trabajo del maestro requiere un esfuerzo adicional, ya que no solo implica la transmisión de conocimientos; sino también, la contribución al desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes en el alumno, lo cual es fundamental para lograr un rendimiento académico satisfactorio (Avalos Latorre et al., 2020).

El mismo estudio destacó variables escolares críticas como la calidad docente y la gestión institucional. Heschong (1999) aportó evidencia sobre cómo los factores físicos (aulas sin ventilación o con ruido) reducen la concentración en un 10 %, lo que afecta directamente el rendimiento.

2.3.3. Sociales y culturales

Respecto a los factores sociales y culturales, resulta indispensable considerar el estrato social al que pertenece el individuo, el cual está determinado por factores como los ingresos económicos del hogar y las oportunidades educativas a las que ha tenido acceso tanto la persona como sus progenitores. En esta línea, el nivel socioeconómico se vincula estrechamente con situaciones como el bajo rendimiento académico o la necesidad de cursar nuevamente algún grado escolar (Avalos Latorre et al., 2020).

El acceso a táblets en zonas urbanas peruanas creció un 40 % desde el año 2020 (INEI, 2024b), pero su uso excesivo puede distraer si no se regula. En contraste, la pobreza limita los recursos; por ejemplo, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023), el 20% de los niños no tiene libros en casa.

Las desigualdades estructurales constituyen un factor determinante en el rendimiento académico. Avalos Latorre et al. (2020) señalaron que la posición socioeconómica, definida por variables como el nivel de ingresos, guarda relación directa con el aumento en las tasas de repitencia escolar. Datos de la ONU (2023) revelaron que el 20 % de los niños no tiene libros en casa, lo que limita sus oportunidades de aprendizaje.

Los factores personales (cognitivos, motivacionales y emocionales) y contextuales (familiares, escolares y sociales) que influyen en el rendimiento escolar, se muestran en la Tabla 4:

Tabla 4. Factores personales y contextuales del rendimiento escolar

Categoría	Factor	Definición	Ejemplo
Personales	Cognitivos	Procesos mentales como memoria y atención (Navarro, 2023; Baddeley, 1992)	Resolver problemas matemáticos
	Motivacionales	Impulso hacia metas, como autoeficacia (González Castro et al., 2023; Pintrich y De Groot, 1990)	Estudiar para mejorar calificaciones
	Emocionales	Emociones que afectan el aprendizaje (Benito Álvarez et al., 2020; Goleman, 1995)	Ansiedad antes de un examen
Contextuales	Familiares	Apoyo y expectativas del entorno familiar (Avalos Latorre et al., 2020)	Padres que revisan tareas
	Escolares	Ambiente y gestión educativa (Avalos Latorre et al., 2020)	Maestros que motivan a los estudiantes
	Sociales-Culturales	Influencia del estrato socioeconómico (Avalos Latorre et al., 2020)	Acceso limitado a recursos educativos

Fuente: Elaboración propia

Los factores que influyen en el rendimiento se muestran en la Tabla 5:

Tabla 5. Factores que influyen en el rendimiento escolar

Factor	Impacto en Rendimiento	Intervención Efectiva	Referencia
Memoria de trabajo	Limitada capacidad (4-5 ítems)	Segmentación de tareas	Baddeley (1992)
Ansiedad	Reduce rendimiento en 15 %	Estrategias de relajación	Cassady (2004)
Apoyo familiar	25% más probabilidad de buenas notas	Escuelas para padres	Epstein (2011)
Infraestructura	Aulas inadecuadas reducen 10 % concentración	Mejoras físicas del aula	Heschong (1999)

Fuente: Elaboración propia

2.4. Importancia del rendimiento escolar en el nivel primario

El rendimiento escolar en el nivel de educación primaria es fundamental, ya que sienta las bases para el desarrollo académico futuro de los estudiantes. Un buen desempeño en esta

etapa está asociado con una mayor probabilidad de éxito académico en los niveles superiores de educación, y con mejores oportunidades de empleo y movilidad social (Entwisle et al., 2005). En esta etapa, los niños desarrollan competencias esenciales (lectura, escritura, matemáticas y habilidades sociales) que constituyen la base de su trayectoria académica. La autorregulación emerge como un factor clave, porque les permite gestionar pensamientos, emociones y comportamientos para optimizar su desempeño. Por ejemplo, Sáez et al. (2024b) encontraron que estudiantes chilenos de educación primaria con mayores habilidades autorregulatorias obtuvieron un 20 % más de logros en pruebas estandarizadas, lo que evidencia su impacto directo.

El rendimiento en el nivel de educación primaria constituye un predictor robusto de trayectorias educativas posteriores. Un buen rendimiento en primaria predice un 35 % más de éxito en secundaria, lo que destaca su papel fundacional (Alexander et al., 2010). En Perú, donde el 30 % de los estudiantes repite grado (Minedu, 2023), mejorar el rendimiento, mediante estrategias como la autorregulación, podría reducir significativamente esta cifra. Como concluyeron Sáez et al. (2024b), las habilidades desarrolladas en primaria, tanto académicas como sociales, son clave para el empleo futuro, ya que las intervenciones tempranas son fundamentales.

En resumen, el rendimiento escolar en el nivel primario es crucial para el desarrollo integral de los estudiantes y su futuro académico y profesional. Es primordial identificar y abordar los factores personales y contextuales que influyen en el rendimiento académico, para así garantizar el éxito educativo de todos los estudiantes.

CAPÍTULO III:

RELACIÓN ENTRE LA AUTORREGULACIÓN DEL ESTUDIANTE Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE NIVEL PRIMARIO

3.1. Relación entre la autorregulación y el rendimiento académico en estudiantes de primaria

La autorregulación del aprendizaje constituye un proceso esencial para el desarrollo integral del estudiante de nivel de educación primaria, pues permite la gestión consciente de los propios pensamientos, emociones y comportamientos con el fin de alcanzar metas académicas. Esta competencia implica planificar, monitorear y evaluar las acciones personales durante el aprendizaje, mediante la integración de habilidades cognitivas, metacognitivas, motivacionales y emocionales (Ribeiro Ganda y Boruchovitch, 2018). En este marco, según Ronqui et al. (2021), los estudiantes autorregulados se convierten en agentes activos de su propio proceso de aprendizaje, capaces de establecer objetivos, elegir estrategias efectivas y evaluar su progreso con autonomía.

En el contexto escolar, la autorregulación del aprendizaje mantiene una estrecha relación con el rendimiento académico, dado que los alumnos que logran organizar su tiempo, controlar sus impulsos y mantener la motivación ante las dificultades tienden a obtener resultados más altos. Kersna et al. (2025a) demostraron que los estudiantes de educación primaria que aprenden en entornos que favorecen la autorregulación desarrollan mayor persistencia ante tareas complejas, autonomía en la toma de decisiones y control del propio proceso de aprendizaje, características que la literatura reconoce como factores estrechamente asociados al rendimiento académico, especialmente en áreas como la lectura y las matemáticas.

De igual manera, Lourenço et al. (2025) sostuvieron que la autorregulación no se limita a los procesos cognitivos, sino que incluye el control volitivo, es decir, la capacidad de sostener el esfuerzo y resistir la distracción. Dicho control actúa como mediador entre la motivación y el rendimiento académico. Esta visión amplía la noción tradicional de rendimiento al considerar que los resultados escolares dependen tanto del dominio de contenidos como de la capacidad de gestionar los propios recursos mentales y emocionales.

Los estudios actuales han subrayado, además, que la autorregulación es un proceso enseñable y entrenable desde los primeros años de escolaridad (Olid-Luque et al., 2024). A diferencia de enfoques pasivos del aprendizaje, la enseñanza de estrategias autorregulatorias, como la planificación de tareas, el monitoreo del progreso y la autoevaluación fomenta la autonomía y el sentido de responsabilidad del estudiante, lo que fortalece su desempeño académico a largo plazo.

En síntesis, la relación entre autorregulación y rendimiento académico en la educación primaria se basa en un principio fundamental: los estudiantes que aprenden a gestionar su propio aprendizaje también aprenden a aprender mejor. De esta manera, la autorregulación no se limita a potenciar el éxito escolar, sino que constituye una competencia clave para la vida (Olid-Luque et al., 2024).

3.2. Influencia de la autorregulación en el aprendizaje escolar

La influencia de la autorregulación del aprendizaje en el rendimiento académico ha sido ampliamente respaldada por las investigaciones contemporáneas. Olid-Luque et al. (2024) realizaron una revisión sistemática de 10 estudios publicados entre 2007 y 2023. Los autores concluyeron que las intervenciones centradas en la autorregulación del aprendizaje tienen efectos positivos y sostenidos en el rendimiento académico, sobre todo cuando las estrategias se enseñan de manera explícita, contextualizada y con apoyo motivacional.

De acuerdo con Gutierrez de Blume (2021), la autorregulación influye en el aprendizaje a través de tres dimensiones esenciales: la cognición, la metacognición y la motivación. Estas dimensiones interactúan en un ciclo continuo donde el estudiante establece metas, aplica estrategias y evalúa sus resultados; a su vez, ajusta su conducta según sea necesario. En consecuencia, la autorregulación promueve un aprendizaje más autónomo, significativo y orientado al desarrollo de la motivación intrínseca.

Asimismo, otra revisión sistemática de Tibanlombo Poaquiza et al. (2025) abarcó estudios realizados en América, Europa y Asia, en los que se evidenciaron que las estrategias de autorregulación influyen significativamente en la motivación intrínseca y en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel primario. Los resultados mostraron mejoras en la comprensión lectora, la autoeficacia y la organización del estudio al aplicar técnicas como la planificación, el monitoreo y la autoevaluación, lo que refuerza la

necesidad de incorporar la autorregulación en la práctica pedagógica escolar para promover aprendizajes autónomos y sostenibles.

La influencia de la autorregulación también se extiende a la motivación académica y la autoeficacia. Kersna et al. (2025a) explicaron que los estudiantes que desarrollan una fuerte percepción de control sobre su propio aprendizaje tienden a perseverar ante los desafíos, interpretar los errores como oportunidades de mejora y mantener una actitud positiva frente al estudio. De esta manera, la autorregulación actúa como un factor protector frente al fracaso escolar, porque promueve la resiliencia académica.

En este sentido, la educación primaria representa el momento ideal para sembrar las bases de una autorregulación efectiva que acompañe al estudiante en etapas posteriores, principalmente cuando se emplean herramientas pedagógicas estructuradas que guían la planificación, el monitoreo y la autoevaluación del aprendizaje (Kersna et al., 2025b).

3.3. Estudios recientes sobre autorregulación del aprendizaje

Diversos estudios recientes han profundizado en la comprensión de la autorregulación y su vínculo con el rendimiento escolar. Olid-Luque et al. (2024) identificaron tres tipos de intervenciones exitosas en primaria:

- Programas de entrenamiento metacognitivo: Centrados en enseñar a planificar y monitorear el aprendizaje.
- Intervenciones motivacionales: Orientadas a reforzar la autoeficacia y la motivación intrínseca.
- Programas integrales de autorregulación: Combinan la gestión emocional, la planificación y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

Estos programas, implementados en distintos países, demostraron mejoras tanto en el rendimiento académico como en el bienestar emocional de los estudiantes. Por su parte, Lourenço et al. (2025) hallaron que los programas que incluyen componentes volitivos como la regulación de la atención y la persistencia en tareas difíciles presentan efectos significativamente más altos que aquellos centrados solo en la metacognición.

En un contexto similar, Kersna et al. (2025a) explicaron que la autorregulación se potencia cuando los docentes modelan estrategias en el aula, promueven la autoevaluación

y ofrecen retroalimentación constructiva. Este hallazgo coincide con el planteamiento de Panadero et al. (2025), quienes indicaron que la autorregulación del aprendizaje no se desarrolla de manera espontánea, sino que requiere un andamiaje pedagógico sistemático, acompañamiento docente y práctica continua para consolidarse efectivamente en los estudiantes.

Por otro lado, Castro Magayanes et al. (2025) evidenciaron que la neuroeducación impulsa cambios neuroplásticos que optimizan funciones cognitivas esenciales como la atención, la memoria y las funciones ejecutivas, las cuales son determinantes en el rendimiento escolar. Las estrategias neuroeducativas centradas en la estimulación multisensorial, la activación emocional y las rutinas de pensamiento favorecen un aprendizaje significativo. Estos resultados consolidan a la neuroeducación como un enfoque integral que articula emoción y cognición; en consecuencia, fortalecen las capacidades mentales y socioemocionales de los alumnos de educación básica.

Finalmente, Gómez Suárez (2024) demostró que el aprendizaje autorregulado promueve la autonomía y la reflexión del estudiantado mediante procesos esenciales para un aprendizaje significativo: planificación, ejecución y autorreflexión. La implementación de actividades basadas en el modelo cíclico de Zimmerman y el uso de pictogramas de Aragonés de Recursos para la Ayuda en Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación [ARASAAC] fortalecen la metacognición, la motivación y la inclusión educativa. Los resultados evidencian una mejora en la capacidad de autorregular rutinas, en las relaciones sociales y en el desempeño en pruebas escritas. Así, la autorregulación se consolida como un enfoque integral que articula emoción, cognición y autonomía en la educación primaria.

3.4. Efectividad de programas e intervenciones para fomentar la autorregulación

La efectividad de los programas de autorregulación en la educación primaria ha sido confirmada por múltiples investigaciones. Según Olid-Luque et al. (2024), los programas que aplican la metodología Secuencial, Activa, Focalizada y Explícita [S.A.F.E.], originalmente propuesta por Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] para el aprendizaje socioemocional, logran mayores impactos en el rendimiento académico y en las habilidades autorregulatorias.

Estos programas son más eficaces cuando incluyen actividades prácticas y reflexivas, como la planificación de metas personales, la autoevaluación del progreso y el uso de diarios de aprendizaje. De manera similar, Kersna et al. (2025a) sostuvieron que las prácticas pedagógicas que integran estrategias metacognitivas y emocionales dentro del aula favorecen el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje y generan efectos más estables y transferibles a distintas áreas curriculares.

A nivel regional, Medina Castañeda (2024) aplicó un programa de regulación emocional en la Institución Educativa Micaela Bastidas de Chiclayo, dirigido a docentes y estudiantes de quinto grado. Durante ocho semanas, el programa promovió la autorreflexión, la gestión emocional y la autonomía en el aprendizaje. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en las dimensiones afectiva-motivacional, social, cognitiva y orientada a la acción, lo que incrementó los niveles de aprendizaje autónomo y de autorregulación emocional. Este estudio demuestra que la educación emocional favorece la autonomía escolar y puede aplicarse con éxito en contextos educativos públicos con recursos limitados.

El Minedu (2022) implementó el Programa de Habilidades Socioemocionales para el III ciclo, orientado a fortalecer la autorregulación emocional, la empatía y la toma de decisiones responsables en los estudiantes de educación primaria. El programa incluyó actividades de reflexión, planificación y control emocional al inicio de cada jornada. Los resultados mostraron mejoras notables en la convivencia escolar, la atención y el rendimiento académico. De este modo, se demostró que el desarrollo sistemático de habilidades socioemocionales potencia la autorregulación y el bienestar estudiantil.

De acuerdo con Lourenço et al. (2025), la sostenibilidad de estas intervenciones depende en gran medida del rol activo del docente. Cuando el profesorado recibe formación en estrategias de autorregulación y aplica modelos de acompañamiento constante, los efectos positivos se mantienen más allá del periodo de intervención.

En suma, la evidencia reciente coincide en que los programas de autorregulación son herramientas pedagógicas de alto impacto. Su aplicación no solo eleva el rendimiento escolar, sino que promueve estudiantes más autónomos, motivados y emocionalmente equilibrados, preparados para afrontar los desafíos académicos con resiliencia y autoconfianza (Olid-Luque et al., 2024).

CONCLUSIONES

1. Este estudio demuestra que existe una relación directa y significativa entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento escolar en los estudiantes de educación primaria. El análisis teórico realizado permite identificar que dicha relación se ve mediada por factores personales, como los procesos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y emocionales, así como por factores contextuales vinculados al entorno familiar, escolar y sociocultural. En conjunto, estos elementos interactúan de manera dinámica y potencian o limitan el desempeño académico del estudiante en función de su capacidad para autorregular su aprendizaje.
2. Los componentes teóricos de la autorregulación referidos a la cognición permiten al estudiante procesar y organizar la información. La motivación impulsa el esfuerzo y la persistencia frente a las tareas escolares, mientras que el comportamiento se manifiesta en acciones concretas como la gestión del tiempo, el control de distracciones y la regulación del esfuerzo (Panadero, 2017). Por su parte, la metacognición le posibilita reflexionar, supervisar y ajustar sus estrategias de aprendizaje (Flavell, 1979). La integración equilibrada de estos componentes resulta esencial para un aprendizaje efectivo en la educación primaria.
3. El rendimiento escolar es un fenómeno multifactorial influido tanto por factores personales como contextuales. Entre los factores personales destacan los cognitivos, motivacionales y emocionales, mientras que entre los contextuales sobresalen los entornos familiares, escolares y socioculturales. El análisis evidencia que la autorregulación, al interactuar con estos factores, potencia los efectos positivos y mitiga los negativos, principalmente en contextos de vulnerabilidad educativa, como ocurre en diversos escenarios del sistema educativo peruano.
4. Algunos lineamientos de intervención educativa orientados al fortalecimiento de la autorregulación desde la educación primaria incluyen la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas, el fomento de la motivación intrínseca, la regulación emocional y la participación activa del docente como mediador y modelo del aprendizaje. Asimismo, resulta fundamental articular estas acciones con el Currículo

Nacional de la Educación Básica y con programas de apoyo socioemocional, a fin de formar estudiantes más autónomos, responsables y capaces de sostener un rendimiento escolar adecuado a lo largo de su trayectoria educativa

5. La autorregulación del aprendizaje influye en el rendimiento escolar de los estudiantes de educación primaria, porque les permite gestionar de forma consciente y autónoma sus procesos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y conductuales. Los estudiantes que desarrollan estas habilidades logran planificar mejor sus tareas, monitorear su progreso, regular sus emociones y mantener la motivación frente a las dificultades académicas, lo que se refleja en un desempeño escolar más consistente y sostenible. En el escenario educativo peruano, marcado por desigualdades socioeconómicas, limitaciones de recursos y brechas de aprendizaje acentuadas tras la pandemia, la autorregulación se constituye como un factor clave para fortalecer la calidad del aprendizaje, reducir el rezago académico y promover la equidad educativa desde la educación primaria.

REFERENCIAS

- Alexander, K., Entwisle, D. y Dauber, S. (2010). *On the Success of Failure. A Reassessment of the Effects of Retention in the Primary School Grades*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511500091.002>
- Avalos Latorre, M. L., Oropeza Tena, R., Ramírez Cruz, J. C. y Fulgencio, J. M. (2020). Factores personales y contextuales relacionados al rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 11(1), 126-136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7865092>
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556-559. <https://doi.org/10.1126/science.1736359>
- 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)
- Bandura, A. y Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial. <https://archive.org/details/bandura-a.-walters-r.-aprendizaje-social.-desarrollo-de-la-personalidad/page/26/mode/2up>
- Benito Álvarez, P. B. (2014). *Los factores afectivos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras* [Trabajo Fin de grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/7779/TFGG885.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Blair, C. y Raver, C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 711-731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf
- Cassady, J (2004). The impact of cognitive test anxiety on text comprehension and recall in the absence of external evaluative pressure. *Applied Cognitive Psychology*, 8(3), 311-325. <https://doi.org/10.1002/acp.968>
- Castro Magayanes, I., Rivas Mendoza, K. y Sánchez Palma, L. (2025). El impacto de la

- neuroeducación en las estrategias didácticas para mejorar la atención y la memoria en estudiantes de educación básica. *Tesla Revista Científica*, 5(2), 1-13. <https://doi.org/10.55204/trc.v5i2.e527>
- Castro Pérez, M. y Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194140994008.pdf>
- Chaves Barboza, E. y Rodríguez Miranda, L. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 47-71. <https://doi.org/10.15359/rep.12-2.3>
- Dávalos Osorio, V., Rodríguez Morúa, G. y González Velasco, S. (2023). Procesos cognitivos en el aprendizaje (parte 1). *Revista Electrónica Humanidades*, 29, 1-14. https://www.revistaelectronica-ipn.org/ResourcesFiles/Contenido/29/HUMANIDADES_29_001194.pdf
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dinsmore, D. (2017). *Strategic Processing in Education*. (1ª ed.). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315505732/strategic-processing-education-daniel-dinsmore>
- Diseth, A. (2025). Motivation and learning strategies among students in upper secondary education: grade level differences and academic outcomes. *Frontiers in Education*, 10, 1-10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1679954>
- Duckworth, A., Taxer, J., Eskreis, L., Galla, B. y Gross, J. (2019). Self-Control and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, 70, 373-399. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103230>
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-17. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>
- Entwisle, D., Alexander, K. y Olson, L. (2005). First Grade and Educational Attainment by Age 22: A New Story. *American Journal of Sociology*, 110(5), 1458-1502. <https://doi.org/10.1086/428444>
- Epstein, J. (2011). *Alianzas entre la escuela, la familia y la comunidad: Preparando a los educadores y mejorando las escuelas*. (2.ª ed.). Westview Press.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- García Gaitero, Ó. (2014). La autorregulación en primaria. *Rastros Rostros*, 16(30), 115-

118. <https://doi.org/10.16925/ra.v16i30.826>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Bantam Books. https://openlibrary.org/books/OL26313535M/Inteligencia_emocional
- Gómez Suárez, I. (2024). *La autorregulación en el aprendizaje: Intervención para mejorar la autonomía mediante el modelo de autorregulación de Zimmerman* [Trabajo Fin de grado, Universidad de Oviedo]. <https://hdl.handle.net/10651/72939>
- González Castro, J. C. A., Corrales Félix, G. L. y Morquecho Sánchez, R. (2023). La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 3922-3938. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4708
- González-Cortez, N. A. y Lagos-San Martín, N. G. (2022). Effectiveness of an Intervention Program Based on Mindfulness to Self-Regulate Care in Primary School Children. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.7>
- Gutierrez de Blume, A. (2021). Autorregulación del aprendizaje: desenredando la relación entre cognición, metacognición y motivación. *Voces y Silencios*, 12(1), 81-108. <http://dx.doi.org/10.18175/VyS12.1,2021.4>
- Heschong, L. (1999). *Day lighting in Schools. An Investigation into the Relationship between Day lighting and Human Performance*. Educational Resources Information Center. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444337.pdf>
- Hui-Leow, M. y Abdul-Razak, R. (2024). Malaysian elementary learners' self-regulation, motivational beliefs and learner control motivation when experiencing online tutorials. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 25(1), 334-352. <https://doi.org/10.17718/tojde.1262408>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2024a). *Perú: Indicadores de Educación según Departamentos, 2013-2023*. <https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/6061323-peru-indicadores-de-educacion-segun-departamentos-2013-2023>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2024b). *Estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares* [Informe técnico]. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/boletin_tic_3t24.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2025). *Infografía estadística: La realidad educativa en el Perú rural*. <https://www.inei.gob.pe/media/difusion/infografias-estadisticas/2025/info05/files/basic-html/page8.html>
- Justiniano Flores, R. J. y Cancino Cotrina, D. M. (2024). La motivación en el aprendizaje durante la última década. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 380-392. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.730>
- Kersna, L., Laak, K., Lepp, L., Pedaste M. (2025a). Supporting self-regulated learning in

- primary education: Using Written Learning Guides in the Lessons. *Education Sciences*, 15(1), 60. <https://doi.org/10.3390/educsci15010060>
- Kersna, L., Lepp, L., Pedaste, M. y Laak, K. (2025b). Supporting self-regulated learning in primary education: Insights from a Montessori classroom. *Frontiers in Education*, 10:1594556, 1-17. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1594556>
- Lepper, M., Greene, D. y Nisbett, R. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129-137. <https://doi.org/10.1037/h0035519>
- Lourenço, A., Olimpia Paiva, M. y Valente S. (2025). Strategies That Transform: Self-Regulation and Volitional Control as Keys to Academic Achievement. *Social Sciences*, 14(5), 285. <https://doi.org/10.3390/socsci14050285>
- Malmberg, L., Fung Lo, H., Heemskerk, C., Esser, P., Dawes H. y Roebers C. (2025). Intraindividual dynamics of primary school students' executive functioning: Accuracy and response-time. *Learning and Individual Differences*, 120, 102658. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102658>
- Martínez Vicente, M. y Valiente Barroso, C. (2019). Autorregulación afectivo-motivacional, resolución de problemas y rendimiento matemático en Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 33-54. <https://doi.org/10.6018/educatio.399151>
- Medina Castañeda, P. M. (2024). *Programa de regulación emocional para el aprendizaje autónomo de los estudiantes de quinto de secundaria* [Tesis de maestría, Universidad Señor de Sipán]. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/15040>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2022). *Orientaciones para el desarrollo del Programa de Habilidades Socioemocionales – III ciclo*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/10318>
- Ministerio de Educación. (2023). *ENLA 2023 muestra resultados estables con algunas mejoras importantes respecto a evaluación anterior*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/946578>
- Moffitt, T., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R., Harrington, H. y Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Navarro, R., Vega, X., Bayona, J., Bernal, A. y García, M. (2023). Relationship between technology acceptance model, self-regulation strategies, and academic self-efficacy with academic performance and perceived learning among college students during remote education. *Frontiers in Psychology*, 14.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1227956>

- Núñez Manzuela, A. (2023). Rendimiento académico en estudiantes universitarios de República Dominicana durante la pandemia del COVID-19: Análisis temporal. *Innovaciones Educativas*, 25(39), 91-108. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-41322023000200049
- Olid-Luque, M., Ayllón-Salas, P., Arco-Tirado, J. y Fernández-Martín, F. (2024). Impact of self-regulated learning programs in primary education: A systematic review. *Psychology in the Schools*, 734-975. <https://doi.org/10.1002/pits.23352>
- Olop, J., Granström, M. y Kikas, E. (2024). Students' metacognitive knowledge of learning-strategy effectiveness and their recall of teachers' strategy instructions. *Frontiers in Education*, 9, 1-9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1307485>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Global education monitoring report, 2023: technology in education: a tool on whose terms?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
- 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. y Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales De Psicología Annals of Psychology*, 30(2), 450-462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Panadero, E., Fernández-Ortubé, A., Zamorano, D., Pinedo, L., Sánchez-Iglesias, I. y Barrenetxea-Mínguez, L. (2025). Tracking self-regulated learning in action: How individual differences shape positive and negative regulation across three types of tasks. *Learning and Individual Differences*, 124, 102808. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102808>
- Piaget, J. (1952). *Los orígenes de la inteligencia infantil*. WW Norton & Co. <https://doi.org/10.1037/11494-000>
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. (14ª ed.). Ediciones Morata. <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38882.pdf>
- Pintrich, P. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Pintrich, P. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of

- classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Raynaudo, G. y Peralta, O. (2017). Cambio conceptual: una mirada desde las teorías de Piaget y Vygotsky. *Liberabit*, 23(1), 27-38. <http://ojs3.revistaliberabit.com/index.php/Liberabit/article/view/56/55>
- Real Academia Española. (s.f.). Autorregulación. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). <https://www.rae.es/diccionario-estudiante/autorregulaci%C3%B3n>
- Ribeiro Ganda, D. y Boruchovitch, E. (2018). La Autorregulación Del Aprendizaje: Conceptos Clave y los Modelos Teóricos. *Psicología de la Educación*, (46), 71-80. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n46/n46a08.pdf>
- Rodcharoen, P., Neuhauser, A., Kalkusch, I., Schaub, S., Lanfranchi, A., Klaver, P. y Oeri, N. (2024). Behavioral self-regulation development in at-risk families: The role of family resources. *Desarrollo y cuidado de la primera infancia*, 194(11-12), 1123-1137. <https://doi.org/10.1080/03004430.2024.2404001>
- Ronqui, V., Sánchez, M. y Trías Serefian, D. (2021). La enseñanza de la autorregulación en aulas de educación primaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(2), 1-18. <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.2.3055>
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Psicología Educativa Contemporánea*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sáez Delgado, F., Mella Norabuena, J., Bizama, M. y Gatica, J. (2024). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes chilenos de educación primaria: validación de un instrumento y diferencias por sexo y grado. *Revista Española de Pedagogía*, 82(288), 311-333. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4057>
- Sáez, F., Mella, J., Bizama, M. y Gatica, J. (2024). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes chilenos de educación primaria: validación de un instrumento y diferencias por sexo y grado. *Revista Española de Pedagogía*, 82(288), 311-333. <https://revistas.unir.net/index.php/rep/article/view/90>
- Saragih, F. (2024). The Self-Regulated Learning: Social Cognitive Theory. *JPPM. Jurnal Pendidikan dan Pemberdayaan Masyarakat*, 11(2), 124-133. <https://doi.org/10.21831/jppm.v11i2.57542>
- Schraw, G. y Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351-371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Subagyo, C. y Widodo, J. (2024). The impact of a flipped classroom on students self-regulation in primary education. *Magister Scientiae*, 52(1), 51-65. https://journal.ukwms.ac.id/index.php/Magister_Scientiae/article/view/5358/3593

- Tibanlombo Poaquiza, M. R., Maiguasi Guaman , M. M., Baño Caiza , L. M., Espín Salazar , J. I. y Zambrano León , L. A. (2025). Estrategias de autorregulación para mejorar la motivación y el rendimiento académico en estudiantes de primaria: una revisión sistemática. *ASCE MAGAZINE*, 4(2), 145–164. <https://doi.org/10.70577/ASCE/145.164/2025>
- Tinajero, C., Mayo, M., Villar, E. y Martínez-López, Z. (2024). Classic and modern models of self-regulated learning: Integrative and componential analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, 1-19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307574>
- Trías, D. (2017). *Autorregulación en el aprendizaje, análisis de su desarrollo en distintos contextos socioeducativos-educación primaria* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/683522>
- Trías, D., Huertas, J., Mels, C., Castillejo, I. y Ronqui, V. (2020). Autorregulación en el aprendizaje, desempeño académico y contexto socioeconómico al finalizar la escuela primaria. *Revista Interamericana de Psicología*, 55(2), e1509. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28474830006>
- Usher, E. L. y Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. En D. H. Schunk y J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 19-35). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-2>
- Winne, P. y Hadwin, A. (1998). Studying as self-regulated learning. En D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (277-304). Lawrence Erlbaum Associates.
- Wolters, C. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_1
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2