

Estrategias pedagógicas y componentes de la autorregulación académica: aportes para estudiantes con dificultades de aprendizaje. Una revisión integrativa

Pedagogical strategies and components of academic self-regulation: contributions for students with learning difficulties. an integrative review

Vanessa Michelle Nieves Paspuezan

Universidad Estatal de Milagro
vanne.nieves.20@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-9545-4161>
Manabí - Ecuador

Tácito Mauricio Menéndez Párraga

Universidad Estatal de Milagro
tmenendezp@unemi.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0007-413-3471>
Manabí – Ecuador

Cruz Abigail Culque Nuñez

Universidad Estatal de Milagro
cculquen@unemi.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0001-2091-0963>
Guayas - Ecuador

Formato de citación APA

Nieves, V. Menendez, T. Culque, C. (2026). Estrategias pedagógicas y componentes de la autorregulación académica: aportes para estudiantes con dificultades de aprendizaje. Una revisión integrativa. Revista REG, Vol. 5 (Nº. 3), p. 5562 – 5585.

CONOCIMIENTO SIN FRONTERAS

Vol. 5 (Nº. 3). julio – septiembre 2026.

ISSN: 3073-1259

Fecha de recepción: 02-09-2026

Fecha de aceptación :09-09-2026

Fecha de publicación:30-09-2026



RESUMEN

La autorregulación académica constituye un proceso relevante para el aprendizaje, especialmente ante tareas que demandan planificación, monitoreo, selección de estrategias y evaluación del propio desempeño. Objetivo: analizar las estrategias pedagógicas y los componentes de la autorregulación académica reportados en la literatura científica, identificando sus aportes para la atención educativa de estudiantes con dificultades de aprendizaje. Se desarrolló una revisión integrativa, de alcance descriptivo-analítico, organizada en tres fases: búsqueda y selección de la literatura, extracción y organización de la información, y análisis e integración de los hallazgos. La búsqueda se realizó en Scopus, Web of Science, SciELO, ERIC y Google Académico. Se incluyeron estudios realizados directamente con estudiantes con dificultades de aprendizaje, así como revisiones, trabajos teóricos e investigaciones desarrolladas en contextos educativos cuyos aportes resultaran pertinentes para esta población. Los hallazgos identificaron un predominio de estrategias centradas en la planificación, el establecimiento de metas, el monitoreo, la enseñanza explícita, el modelado, la práctica guiada y la autoevaluación. La evidencia directa reportó aportes en procesos metacognitivos, atención, lectura, escritura y matemáticas; mientras que los estudios contextuales destacaron la relevancia de la mediación docente, las funciones ejecutivas y la adaptación de apoyos. Se identificó menor desarrollo de investigaciones sobre regulación motivacional, autoeficacia, gestión del tiempo y transferencia de los aprendizajes. Se concluye que las estrategias pedagógicas y los componentes de la autorregulación aportan criterios relevantes para orientar la atención educativa de estudiantes con dificultades de aprendizaje, aunque se requieren más estudios empíricos, longitudinales y comparativos.

PALABRAS CLAVE: autorregulación académica, dificultades de aprendizaje, estrategias pedagógicas, metacognición, revisión integrativa.

ABSTRACT

Academic self-regulation is an important process for learning, particularly when tasks require planning, monitoring, strategy selection, and evaluation of one's own performance. Objective: to analyse the pedagogical strategies and components of academic self-regulation reported in the scientific literature, identifying their contributions to the educational support of students with learning difficulties. An integrative review with a descriptive-analytical scope was conducted in three phases: literature search and selection, data extraction and organisation, and analysis and integration of findings. The search was conducted in Scopus, Web of Science, SciELO, ERIC, and Google Scholar. Studies conducted directly with students with learning difficulties were included, as well as reviews, theoretical papers, and research carried out in educational contexts whose contributions were relevant to this population. The findings revealed a predominance of strategies focused on planning, goal setting, monitoring, explicit instruction, modelling, guided practice, and self-evaluation. Direct evidence reported contributions to metacognitive processes, attention, reading, writing, and mathematics, whereas contextual studies highlighted the relevance of teacher mediation, executive functions, and adapted support. Less research was identified on motivational regulation, self-efficacy, time management, and the transfer of learning. It is concluded that pedagogical strategies and components of self-regulation provide relevant criteria for guiding the educational support of students with learning difficulties; however, further empirical, longitudinal, and comparative studies are needed.

KEYWORDS: academic self-regulation, learning difficulties, pedagogical strategies, metacognition, integrative review.



INTRODUCCIÓN

La autorregulación académica constituye un proceso relevante para que los estudiantes participen activamente en la construcción de sus aprendizajes, debido a que implica organizar acciones, orientar esfuerzos hacia metas y ajustar el comportamiento ante las demandas de las tareas escolares (Johnson et al., 2023). Su desarrollo adquiere particular importancia cuando el estudiante debe enfrentar actividades que requieren autonomía progresiva, persistencia y toma de decisiones. En este sentido, la relación entre autorregulación, funciones ejecutivas y desempeño escolar ha adquirido creciente interés dentro de la investigación educativa (Serrano et al., 2026).

En estudiantes con dificultades de aprendizaje, las demandas asociadas con la autorregulación pueden representar obstáculos adicionales, especialmente cuando las tareas requieren organizar información, mantener la atención, seleccionar procedimientos o verificar los resultados obtenidos (Zurita et al., 2026). Estas condiciones pueden dificultar la planificación de las actividades y el seguimiento consciente del propio desempeño, generando una mayor dependencia del acompañamiento externo. Por ello, la atención educativa requiere considerar las particularidades de estos estudiantes y las mediaciones necesarias para favorecer su participación en las actividades académicas (Grigorenko et al., 2020).

Las dificultades también pueden manifestarse en la capacidad para mantener la motivación ante tareas percibidas como complejas, utilizar estrategias de manera flexible y valorar los avances alcanzados. En consecuencia, un estudiante puede disponer de determinados conocimientos académicos y, sin embargo, presentar limitaciones para movilizarlos estratégicamente frente a una tarea concreta (Johnson et al., 2023). La investigación sobre estudiantes con dificultades de aprendizaje ha mostrado la pertinencia de incorporar procesos de autorregulación dentro de las intervenciones pedagógicas, particularmente mediante apoyos que permitan orientar y monitorear la actividad académica (Berkeley & Larsen, 2018).

La autorregulación académica puede entenderse, para efectos de esta revisión, como el conjunto de procesos mediante los cuales el estudiante dirige intencionalmente su actividad de aprendizaje mediante la planificación de acciones, el monitoreo de su ejecución, el mantenimiento de esfuerzos orientados a metas y la valoración de los resultados obtenidos (Zurita et al., 2026). Esta concepción permite asumir la autorregulación como un proceso dinámico que se desarrolla en interacción con las demandas de las tareas y con las mediaciones educativas, perspectiva coherente con la literatura especializada sobre estudiantes con dificultades de aprendizaje (Berkeley & Larsen, 2018).

Desde esta perspectiva, la autorregulación académica supone que el estudiante adapte intencionalmente su actuación a las demandas y características de cada tarea, movilizandorecursos cognitivos y metacognitivos de manera estratégica. Estos procesos se relacionan con las funciones ejecutivas y el control de la conducta orientada hacia metas, por lo que pueden fortalecerse mediante experiencias pedagógicas que hagan explícitas las estrategias de autorregulación y proporcionen apoyos ajustados a las necesidades de los estudiantes (Serrano et al., 2026).

En cuanto a las dificultades de aprendizaje, esta revisión adopta una delimitación centrada en aquellas condiciones que afectan de manera persistente el desarrollo de habilidades académicas en la lectura, la escritura y las matemáticas. Se reconoce que su comprensión requiere considerar la interacción entre características individuales y condiciones educativas, evitando interpretarlas exclusivamente como deficiencias del estudiante (Grigorenko et al., 2020). Esta perspectiva resulta consistente con el conocimiento científico acumulado sobre las dificultades específicas de aprendizaje y sus implicaciones educativas.

En correspondencia con la atención a tales dificultades, las estrategias pedagógicas pueden comprenderse como formas intencionalmente organizadas de actuación docente destinadas a orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje en función de determinados propósitos educativos. Su valor depende de la correspondencia entre las características del estudiante, las demandas de la tarea, los recursos disponibles y las mediaciones proporcionadas por el docente. En estudiantes con dificultades de aprendizaje, esta organización requiere respuestas flexibles capaces de ajustarse a diferentes necesidades y favorecer condiciones de participación y progreso académico (Alcívar et al., 2025).

Desde esta perspectiva, las estrategias pedagógicas pueden constituir un medio para generar condiciones que favorezcan progresivamente la autorregulación académica, especialmente cuando las dificultades de aprendizaje afectan la capacidad del estudiante para organizar y controlar su actividad escolar. El acompañamiento docente permite proporcionar orientaciones iniciales, modelar procedimientos, establecer metas comprensibles, ofrecer retroalimentación y promover espacios de reflexión sobre el desempeño, de manera que los procesos inicialmente mediados por el docente puedan convertirse gradualmente en recursos que el estudiante incorpore a su propia actuación académica. En este proceso, los apoyos pueden ajustarse de acuerdo con las necesidades y el nivel de dominio alcanzado, articulando la enseñanza de los contenidos con el desarrollo de capacidades para regular el aprendizaje y favoreciendo una participación cada vez más independiente en las tareas escolares (Figuerola-Céspedes & Jiménez, 2023; Berkeley & Larsen, 2018).

El conocimiento disponible evidencia la existencia de diversas aproximaciones pedagógicas vinculadas con el fortalecimiento de la autorregulación en estudiantes con dificultades de aprendizaje; sin embargo, los estudios presentan diferencias en sus propósitos, procedimientos, contextos y dimensiones autorregulatorias abordadas. Mientras algunas investigaciones se concentran en procesos de monitoreo y participación académica, otras articulan la autorregulación con intervenciones específicas de aprendizaje. Esta heterogeneidad dificulta obtener una visión integrada sobre las estrategias disponibles y sus aportes, lo que sustenta la necesidad de sistematizar la evidencia existente (Berkeley & Larsen 2018).

Asimismo, las intervenciones presentan diferencias en sus componentes y formas de aplicación. Denton et al. (2021) integran la enseñanza de la lectura con procesos de autorregulación en estudiantes con dificultades lectoras, mientras Harris et al. (2019) emplean el desarrollo de estrategias autorreguladas en tareas vinculadas con lectura y escritura. Esta variabilidad muestra que las estrategias se han aplicado de acuerdo con las características de cada dificultad y tarea académica, dificultando determinar cuáles componentes presentan mayor presencia en la literatura.

En consecuencia, aunque existen estudios sobre autorregulación en lectura, escritura y matemáticas, la evidencia aparece fragmentada según el dominio académico, la población y los procesos autorregulatorios considerados. Rogers et al. (2020) integran los tres ámbitos mediante el desarrollo de estrategias autorreguladas. Este panorama evidencia un vacío: falta una revisión bibliográfica que organice y compare las estrategias pedagógicas utilizadas para fortalecer la autorregulación académica en estudiantes con dificultades de aprendizaje, considerando sus diferencias según el área académica y el tipo de estrategia empleada.

Una revisión bibliográfica orientada a esta problemática puede contribuir a organizar el conocimiento disperso sobre las estrategias pedagógicas utilizadas para fortalecer la autorregulación académica en estudiantes con dificultades de aprendizaje. Su realización permite establecer relaciones entre los fundamentos de las propuestas, sus características y las condiciones de aplicación, favoreciendo una lectura comparativa de la producción científica. Asimismo, puede contribuir a reconocer qué componentes autorregulatorios reciben mayor atención y cuáles permanecen insuficientemente abordados en las investigaciones disponibles.

Este análisis puede aportar criterios para identificar tendencias en las formas de intervención, reconocer limitaciones metodológicas y conceptuales y establecer áreas que requieren mayor desarrollo investigativo. La sistematización de antecedentes permite, además, diferenciar estrategias

dirigidas directamente a procesos autorregulatorios de aquellas que los incorporan como componente complementario de intervenciones académicas.

En correspondencia con la problemática planteada, el objetivo general de la presente revisión integrativa es analizar las estrategias pedagógicas y los componentes de la autorregulación académica reportados en la literatura científica, con el propósito de identificar sus aportes para la atención educativa de estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Para cumplir este objetivo, se plantean los siguientes objetivos específicos:

Identificar los componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y conductuales de la autorregulación académica abordados en los estudios revisados.

Describir las estrategias pedagógicas empleadas para favorecer la planificación, el monitoreo, la autoevaluación y el control del aprendizaje en diversos contextos educativos.

Analizar los aportes, alcances y limitaciones de las estrategias y de los componentes de la autorregulación académica para la atención educativa de estudiantes con dificultades de aprendizaje.

El análisis se centró en las estrategias pedagógicas y los componentes de la autorregulación académica vinculados con la planificación, el monitoreo, la autoevaluación, la motivación y el control del aprendizaje. Se consideraron aportes aplicables a la atención educativa de estudiantes con dificultades de aprendizaje, procedentes tanto de investigaciones directas como de estudios desarrollados en otros contextos educativos.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló mediante una revisión bibliográfica integrativa de alcance descriptivo-analítico, orientada a identificar, organizar e interpretar las estrategias pedagógicas y los componentes de la autorregulación académica reportados en la literatura científica, así como sus aportes para la atención educativa de estudiantes con dificultades de aprendizaje. El procedimiento se estructuró en tres fases: búsqueda y selección de la literatura, extracción y organización de la información, y análisis e integración de los hallazgos. La revisión incluyó estudios con evidencia directa en estudiantes con dificultades de aprendizaje y estudios desarrollados en otros contextos educativos, siempre que sus aportes fueran claramente transferibles y pertinentes para la atención educativa de esta población.

La búsqueda bibliográfica se realizó en agosto de 2026 en las bases de datos Scopus, Web of Science, SciELO y ERIC, y se complementó con Google Académico. Se emplearon descriptores en español, inglés y portugués combinados con los operadores booleanos AND y OR. Entre las ecuaciones utilizadas constaron: ("learning disabilities" OR "learning difficulties" OR dyslexia) AND ("self-

regulated learning” OR “academic self-regulation”); (“reading difficulties” OR “writing difficulties” OR “mathematics difficulties”) AND (“self-monitoring” OR “metacognitive strategies” OR “goal setting”); y (“specific learning disabilities” OR dyslexia) AND (“self-regulated strategy development” OR “self-regulation”). También se utilizaron términos relacionados con mediación docente, funciones ejecutivas, enseñanza explícita y estrategias pedagógicas. Las ecuaciones se adaptaron a las características de cada base de datos.

Se consideraron publicaciones entre 2018 y 2026, disponibles en español, inglés o portugués. La búsqueda priorizó artículos científicos, revisiones y capítulos de libro publicados en fuentes académicas identificables. Se seleccionaron estudios que abordaran directamente la autorregulación académica en estudiantes con dificultades de aprendizaje, así como investigaciones teóricas, revisiones y trabajos desarrollados en otros contextos educativos cuyos aportes permitieran fundamentar o contextualizar la atención educativa de esta población.

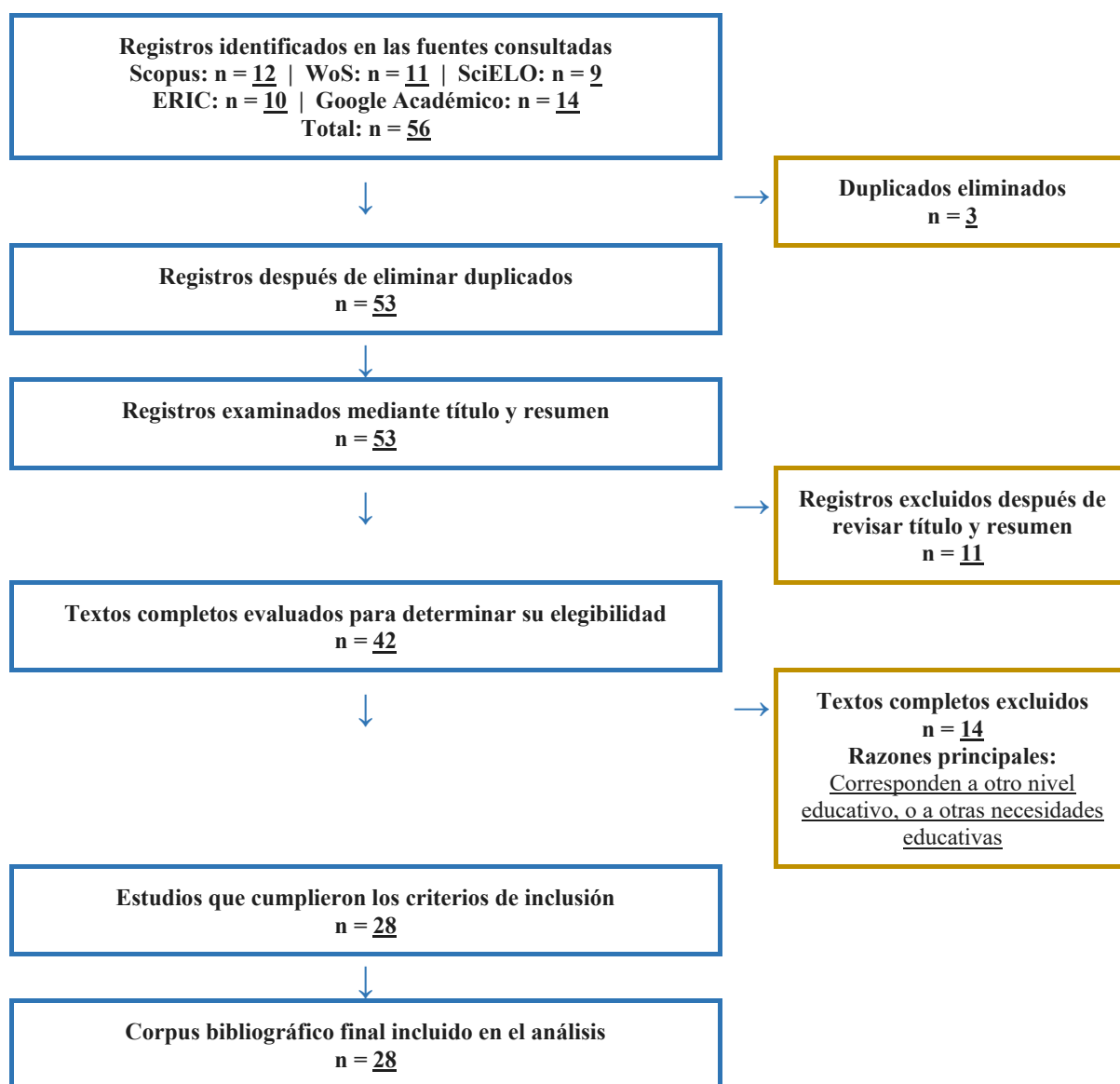
Los criterios de inclusión fueron: a) publicaciones difundidas entre 2018 y 2026; b) documentos disponibles en español, inglés o portugués; c) artículos científicos, revisiones o capítulos de libro publicados en fuentes académicas identificables; d) estudios realizados con estudiantes con dificultades de aprendizaje, dificultades específicas de aprendizaje, dislexia o dificultades en lectura, escritura y matemáticas, así como investigaciones desarrolladas en contextos educativos generales con aportes transferibles a esta población; e) trabajos que abordaran la autorregulación académica, el aprendizaje autorregulado, la metacognición, el automonitoreo, la planificación, el establecimiento de metas, la autoevaluación, las funciones ejecutivas, la mediación docente o estrategias pedagógicas relacionadas; y f) documentos que proporcionaran información sobre fundamentos, componentes, procedimientos de aplicación, recursos, actores educativos, resultados, alcances o limitaciones de las estrategias analizadas.

Se excluyeron los documentos duplicados, las publicaciones que no presentaban relación con la autorregulación académica, las estrategias pedagógicas o las dificultades de aprendizaje, y los estudios centrados exclusivamente en variables clínicas, diagnósticas o neuropsicológicas sin implicaciones educativas. También se excluyeron los trabajos que no proporcionaban información suficiente sobre sus objetivos, procedimientos o principales aportes. Los estudios desarrollados con población general se conservaron únicamente cuando describían estrategias, instrumentos o componentes de autorregulación transferibles al contexto educativo de estudiantes con dificultades de aprendizaje. Estos estudios fueron interpretados como evidencia contextual o complementaria y no como evidencia directa de eficacia en dicha población. El proceso de búsqueda y selección

comprendió la identificación de registros en las fuentes consultadas, la eliminación de documentos duplicados, la revisión de títulos, palabras clave y resúmenes, y la evaluación de los textos completos potencialmente pertinentes. La aplicación de los criterios de inclusión y exclusión permitió conformar el corpus bibliográfico definitivo de 28 estudios. La Figura 1 presenta el proceso de búsqueda y selección de los estudios incluidos en la revisión.

Figura 1.

Proceso de búsqueda y selección de los estudios incluidos en la revisión.



Fuente: elaboración propia.

Una vez seleccionado el corpus bibliográfico definitivo, conformado por 28 estudios, la información se organizó en una matriz de análisis que incluyó: autor y año de publicación, país, fuente de recuperación, idioma, objetivo, tipo de aporte, diseño y muestra, estrategia pedagógica o componente analizado, hallazgo principal y limitaciones. Esta organización permitió diferenciar los estudios con evidencia directa en estudiantes con dificultades de aprendizaje, los estudios desarrollados en otros contextos educativos y los trabajos teóricos, de revisión o de evaluación que aportaban fundamentos para el análisis.

Posteriormente, los estudios se agruparon según su aporte predominante en tres categorías de análisis: fundamentos y contextos de la autorregulación académica, estrategias pedagógicas para el desarrollo de la autorregulación y componentes y mecanismos de la autorregulación académica. A partir de esta clasificación, se realizó una síntesis comparativa para identificar coincidencias, diferencias, tendencias y vacíos de investigación relacionados con los fundamentos, las formas de aplicación, los componentes autorregulatorios y los resultados reportados.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El corpus bibliográfico estuvo conformado por 28 estudios, organizados según su aporte predominante en tres categorías de análisis: fundamentos y contextos de la autorregulación académica (11 estudios), estrategias pedagógicas para el desarrollo de la autorregulación (9 estudios) y componentes y mecanismos de la autorregulación académica (8 estudios).

Fundamentos y contextos de la autorregulación académica

La primera categoría reunió 11 estudios que aportaron fundamentos conceptuales, evidencia descriptiva y hallazgos empíricos relacionados con la autorregulación académica, las dificultades de aprendizaje, la metacognición, las funciones ejecutivas, la mediación docente, las estrategias inclusivas y la colaboración entre familia y escuela. En esta categoría se incluyeron tanto investigaciones realizadas directamente con estudiantes con dificultades de aprendizaje como trabajos teóricos y estudios desarrollados en otros contextos educativos cuyos aportes resultan pertinentes para comprender y orientar su atención educativa. La Tabla 1 presenta la síntesis de los estudios incluidos en esta categoría.

Tabla 1.

Síntesis de los estudios incluidos sobre fundamentos y contextos de la autorregulación académica

Autor/año	Tipo de estudio y contexto	Aporte principal para la revisión
Alcívar et al. (2025)	Estudio sobre estrategias didácticas para estudiantes con dificultades de aprendizaje.	Aporta estrategias inclusivas, adaptación de materiales, aprendizaje multisensorial e instrucción diferenciada como condiciones pedagógicas de apoyo.
Junco y Junco (2026)	Revisión sobre estrategias pedagógicas inclusivas en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje.	Destaca la diversificación de actividades, el aprendizaje cooperativo y la adaptación de la enseñanza.
Grigorenko et al. (2020)	Revisión sobre dificultades específicas de aprendizaje.	Fundamenta la comprensión de las dificultades de aprendizaje y la necesidad de apoyos educativos ajustados.
Zurita et al. (2026)	Estudio cuasi experimental con estudiantes con necesidades educativas especiales.	Reporta mejoras en planificación, monitoreo, evaluación y conciencia metacognitiva mediante estrategias metacognitivas.
Serrano et al. (2026)	Revisión documental sobre autorregulación y funciones ejecutivas en el aula.	Aporta fundamentos sobre enseñanza explícita, planificación, monitoreo y control conductual.
Figueroa-Céspedes y Jiménez Pasten (2023)	Artículo teórico sobre mediación docente y aprendizaje autorregulado.	Destaca el papel de la mediación docente y el apoyo gradual para favorecer la autonomía.
Berkeley y Larsen (2018)	Revisión de intervenciones de comprensión lectora en estudiantes con dificultades de aprendizaje.	Evidencia aportes de la instrucción estratégica, el pensamiento en voz alta y el monitoreo de la comprensión.
Melzer y Herwix (2024)	Estudios de caso único con estudiantes con dificultades de aprendizaje.	Muestra que el automonitoreo mediante una aplicación puede favorecer la atención orientada a la tarea.
Mastrothanais et al. (2018)	Estudio comparativo con estudiantes con y sin dificultades de aprendizaje.	Identifica dificultades en la regulación de la cognición y en el uso de estrategias metacognitivas.
Lucangeli et al. (2019)	Estudio cuasi experimental con estudiantes con dificultades matemáticas.	Reporta aportes del entrenamiento metacognitivo y del análisis de errores en autorregulación y desempeño matemático.
Benson y Koen (2026)	Investigación-acción participativa con docentes y familias de adolescentes con dislexia.	Aporta elementos sobre colaboración familia-docente y construcción de apoyos educativos contextualizados.

Fuente: elaboración propia.



Los estudios revisados muestran que la autorregulación académica se relaciona con procesos de planificación, monitoreo, control cognitivo, metacognición y evaluación del propio desempeño. Los aportes teóricos y contextuales destacan que la mediación docente, la instrucción diferenciada, la adaptación de materiales, la enseñanza explícita de estrategias y la colaboración entre familia y escuela crean condiciones favorables para que los estudiantes asuman progresivamente un papel más activo en su aprendizaje (Vera Alcívar et al., 2025; Junco & Junco, 2026; Figueroa-Céspedes & Jiménez Pasten, 2023; Serrano et al., 2026; Benson & Koen, 2026).

La evidencia directa reportó resultados favorables en distintos componentes de la autorregulación. Berkeley y Larsen (2018) identificaron beneficios de las intervenciones estratégicas en comprensión lectora; Melzer y Herwix (2024) evidenciaron mejoras en la atención orientada a la tarea mediante automonitoreo; y Lucangeli et al. (2019) reportaron aportes del entrenamiento metacognitivo y del análisis de errores en estudiantes con dificultades matemáticas. Asimismo, Zurita et al. (2026) encontraron mejoras en planificación, monitoreo y evaluación, mientras Mastrothanais et al. (2018) identificaron dificultades en la regulación de la cognición. En conjunto, los hallazgos sugieren que las estrategias explícitas y guiadas, junto con apoyos pedagógicos y familiares, constituyen aportes relevantes para orientar la atención educativa de estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Estrategias específicas para el desarrollo de la autorregulación

La segunda categoría, “Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la autorregulación”, reunió nueve estudios centrados en estrategias aplicadas en lectura, escritura y matemáticas. Predominaron la enseñanza explícita, el establecimiento de metas, el automonitoreo, la práctica guiada, la reflexión sobre las tareas y el modelo de Desarrollo de Estrategias Autorreguladas (Self-Regulated Strategy Development, SRSD). La Tabla 2 presenta la síntesis de los estudios incluidos en esta categoría.

Tabla 2.

Síntesis de los estudios incluidos sobre estrategias pedagógicas para el desarrollo de la autorregulación

Autor/año	Tipo de estudio y contexto	Estrategia o aporte principal
Zarenezhad et al. (2019)	Artículo original con estudiantes con dislexia.	Analiza la efectividad de estrategias de aprendizaje autorregulado sobre memoria de trabajo y control inhibitorio.
Ronqui et al. (2021)	Estudio sobre enseñanza de la autorregulación en educación primaria.	Destaca la enseñanza explícita, el acompañamiento docente, las metas y la reflexión sobre las tareas.
Denton et al. (2021)	Estudio de viabilidad con estudiantes de segundo a cuarto grado con dificultades lectoras, incluida dislexia.	Evalúa <i>Idea Detectives</i> , intervención que integra lectura y autorregulación.
Roberts et al. (2024)	Revisión sistemática de intervenciones para estudiantes con dificultades lectoras e inatención.	Sintetiza intervenciones de lectura, automonitoreo e intervenciones conductuales.
Ray et al. (2019)	Estudio de intervención con estudiantes de secundaria con discapacidad o riesgo de dificultades de escritura.	Evalúa el modelo SRSD para escritura argumentativa.
Harris et al. (2019)	Estudio experimental con estudiantes de cuarto y quinto grado con dificultades de escritura.	Aplica SRSD para lectura detallada y escritura persuasiva.
Hooper et al. (2026)	Ensayo controlado aleatorizado con estudiantes de secundaria en riesgo de dificultades de escritura.	Evalúa SRSD como intervención de Nivel 2 dentro del modelo de respuesta a la intervención.
Passolunghi y Doz (2025)	Capítulo de revisión sobre dificultades matemáticas.	Describe estrategias explícitas y metacognitivas para resolver problemas verbales.
Kokkali et al. (2023)	Estudio de intervención con estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje.	Aplica SRSD para fortalecer la escritura narrativa y estrategias cognitivas y metacognitivas.

Fuente: elaboración propia.

Los estudios incluidos en esta categoría mostraron que las estrategias pedagógicas para desarrollar la autorregulación se concentraron principalmente en la enseñanza explícita de procedimientos, el establecimiento de metas, la automonitoreo, la práctica guiada y la reflexión sobre el desempeño. Estas estrategias se aplicaron en lectura, escritura y matemáticas, con distintos niveles de intervención y en poblaciones que incluían estudiantes con dislexia, dificultades lectoras, dificultades de escritura, dificultades matemáticas y riesgo académico.

En el ámbito de la lectura y la dislexia, Zarenezhad et al. (2019) analizaron la efectividad de estrategias de aprendizaje autorregulado en estudiantes con dislexia, con énfasis en la memoria de trabajo y el control inhibitorio. Denton et al. (2021) desarrollaron la intervención Idea Detectives, que integró la enseñanza de la lectura y la autorregulación en estudiantes con dificultades lectoras, incluida la dislexia. Por su parte, Roberts et al. (2024) sintetizaron intervenciones de lectura, automonitoreo y apoyo conductual para estudiantes con dificultades lectoras e inatención. Ronqui et al. (2021) complementaron estos aportes al destacar que la enseñanza explícita de la autorregulación requiere oportunidades para planificar, supervisar y reflexionar sobre las tareas.

En la escritura, los estudios revisados mostraron una presencia importante del modelo SRSD. Ray et al. (2019) analizaron su aplicación en la escritura argumentativa de estudiantes de secundaria con discapacidad o riesgo de dificultades de escritura. Harris et al. (2019) emplearon SRSD para integrar la lectura detallada de textos y la producción de escritos persuasivos en estudiantes de cuarto y quinto grado con dificultades de escritura. Asimismo, Hooper et al. (2026) evaluaron el modelo dentro de una intervención de Nivel 2 para estudiantes en riesgo de dificultades de escritura, mientras Kokkali et al. (2023) lo aplicaron en la producción de textos narrativos de estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje.

En el área de matemáticas, Passolunghi y Doz (2025) describieron estrategias centradas en la representación de problemas, la identificación de información relevante, la planificación de procedimientos, el monitoreo y la revisión de respuestas. En conjunto, los estudios de esta categoría evidenciaron que las estrategias autorregulatorias se aplican mediante procedimientos estructurados y ajustados a las demandas de cada tarea académica, aunque los diseños, poblaciones y resultados analizados presentaron diferencias entre los estudios.

Componentes y mecanismos pedagógicos de la autorregulación

La tercera categoría, denominada “Componentes y mecanismos pedagógicos de la autorregulación”, reunió ocho estudios. En ella se incluyeron investigaciones instrumentales, estudios correlacionales, revisiones, trabajos teóricos y propuestas pedagógicas vinculadas con la planificación, el establecimiento de metas, el monitoreo, la autoevaluación, la metacognición, la regulación motivacional y la evaluación de habilidades autorregulatorias. Predominaron los estudios teóricos, de revisión e instrumentales, con menor presencia de investigaciones empíricas de intervención. La Tabla 3 presenta la síntesis de los estudios incluidos en esta categoría.

Tabla 3.

Matriz de síntesis de los estudios incluidos sobre componentes y mecanismos pedagógicos de la autorregulación

Autor/año	Tipo de estudio y contexto	Estrategia o aporte principal
Rogers, Hodge & Counts (2020)	Artículo de revisión/aplicación práctica. Analiza la utilización del modelo SRSD en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje en lectura, escritura y Matemática.	Self-Regulated Strategy Development (SRSD): enseñanza explícita de estrategias, modelado, práctica guiada, establecimiento de metas y transferencia progresiva de responsabilidad al estudiante.
Johnson, Masser & Spears (2023)	Artículo teórico/de desarrollo de marco conceptual, orientado a estudiantes con dificultades de aprendizaje. No presenta muestra experimental propia.	Marco de aprendizaje autorregulado: enseñanza explícita de estrategias, apoyo docente, establecimiento de metas, monitoreo, retroalimentación y transferencia progresiva de responsabilidad.
Melekoğlu, Öğülmüş, Atbaşı, Macit & Sönmez-Kartall (2026)	Estudio instrumental/psicométrico realizado con niños con dificultades de aprendizaje para evaluar habilidades de aprendizaje autorregulado y socio-conductuales.	Evaluación de habilidades autorregulatorias y socio-conductuales mediante escalas destinadas a identificar necesidades y orientar posteriores intervenciones educativas.
Hajovsky, Maki, Niileksela & McGill (2025)	Artículo teórico/revisión crítica sobre la identificación de dificultades específicas de aprendizaje, sin muestra experimental propia.	Evaluación integral y toma de decisiones basada en múltiples fuentes de información, promoviendo la colaboración entre profesionales, estudiantes y familias.
Bishara (2023)	Estudio cuantitativo correlacional/comparativo con 60 estudiantes de noveno grado, 30 con dificultades de aprendizaje y 30 sin ellas.	Apoyo metacognitivo y estrategias de regulación: estudio de la relación entre conocimiento metacognitivo, locus de control y desempeño en Matemática.
Mulcahy, Gagnon, Atkinson & Miller (2024)	Artículo teórico-aplicado/propuesta pedagógica dirigido a estudiantes de secundaria con dificultades de aprendizaje en resolución de problemas algebraicos.	SRSD + estrategia metacognitiva STAR: enseñanza explícita, metacognición, representaciones visuales, evaluación formativa, retroalimentación, ejemplos múltiples y autorregulación.
Duarte-Duarte et al. (2024)	Revisión sistemática de literatura sobre estrategias de autorregulación del aprendizaje en el ámbito educativo.	Estrategias de autorregulación: planificación, establecimiento de metas, monitoreo, regulación de estrategias, gestión del tiempo, búsqueda de ayuda y autoevaluación.

Gioia et al. (2023)	Estudio instrumental orientado a analizar las propiedades de una medida combinada de lectura, escritura y automonitoreo en contexto escolar.	Aporta un instrumento para valorar de manera integrada procesos de lectura, escritura y automonitoreo, útil para identificar necesidades de apoyo y orientar decisiones pedagógicas.
---------------------	--	--

Fuente: elaboración propia.

En el análisis de los estudios referidos a componentes y mecanismos pedagógicos de la autorregulación, la planificación apareció como una dimensión recurrente, vinculada con la definición de objetivos, selección de estrategias y organización de acciones académicas. Rogers et al. (2020) la incorporaron dentro del modelo SRSD, mientras Mulcahy et al. (2024) la integraron en su propuesta SRSD + STAR para la resolución de problemas algebraicos. Johnson et al. (2023) también la relacionaron con el establecimiento de metas y el monitoreo dentro de un marco conceptual de aprendizaje autorregulado. En contraste, la gestión del tiempo recibió una atención más específica en la revisión sistemática de Duarte-Duarte et al. (2024), lo que evidenció una presencia menos recurrente de este componente en los estudios seleccionados.

El monitoreo y la regulación cognitiva constituyeron dimensiones frecuentes en los trabajos revisados, aunque fueron abordados desde perspectivas metodológicas diferentes. Rogers et al. (2020) incorporaron el automonitoreo y la autoevaluación dentro de SRSD, mientras Johnson et al. (2023) los situaron en un marco conceptual que articula metacognición, motivación y conducta autorregulada. Mulcahy et al. (2024), por su parte, propusieron su incorporación durante la resolución de problemas algebraicos mediante SRSD + STAR. La revisión de Duarte-Duarte et al. (2024) confirmó la presencia de planificación, monitoreo, control y evaluación como componentes recurrentes de la autorregulación. Sin embargo, estos aportes no permiten asumir que todos los trabajos hayan demostrado cambios longitudinales en tales procesos.

El componente motivacional presentó menor desarrollo empírico dentro del conjunto analizado, aunque adquirió presencia en algunos planteamientos teóricos. Johnson et al. (2023) incorporaron la motivación como parte de un marco integral junto con la metacognición, la conducta autorregulada y el establecimiento de metas, mientras Rogers et al. (2020) contemplaron la autoeficacia y el autorrefuerzo como procesos asociados al SRSD. En este sentido, los estudios sustentaron una concepción multidimensional de la autorregulación, pero con diferencias importantes en el nivel de desarrollo y comprobación de sus componentes. La revisión sistemática de Duarte-Duarte et al. (2024) también destacó la integración de dimensiones cognitivas, metacognitivas, motivacionales y conductuales.

En cuanto a los aportes relacionados con estrategias pedagógicas, Rogers et al. (2020) señalaron el potencial del SRSD para articular la enseñanza explícita de estrategias académicas con procesos de autorregulación, mediante modelado, práctica guiada, establecimiento de metas y transferencia progresiva de responsabilidad. Sin embargo, se trató de un artículo de revisión y aplicación práctica sin muestra experimental propia, por lo que sus planteamientos deben interpretarse como una síntesis y aplicación fundamentada en evidencia previa. En consecuencia, sus aportes respaldan conceptualmente la utilización del SRSD, pero no constituyen por sí mismos evidencia experimental de eficacia.

En relación con los resultados académicos, Mulcahy et al. (2024) presentaron una propuesta pedagógica que combina SRSD con la estrategia metacognitiva STAR para la resolución de problemas algebraicos. La propuesta incorporó enseñanza explícita, metacognición, representaciones visuales, evaluación formativa, retroalimentación y múltiples ejemplos, además de procesos de planificación, selección de estrategias, automonitoreo y autoevaluación. No obstante, los autores no aportaron resultados derivados de una intervención experimental propia. Por tanto, su contribución corresponde a una propuesta pedagógica fundamentada en evidencia previa y no permite afirmar la existencia de avances académicos atribuibles directamente al modelo.

Bishara (2023) aportó evidencia empírica de naturaleza correlacional y comparativa. El estudio incluyó 60 estudiantes de noveno grado, 30 con dificultades de aprendizaje y 30 sin ellas, y examinó la relación entre conocimiento metacognitivo, locus de control y comprensión de chistes matemáticos. Se identificaron correlaciones significativas entre estas variables y un desempeño inferior del grupo con dificultades de aprendizaje en las medidas consideradas. Sin embargo, debido a su diseño correlacional y a la ausencia de una intervención pedagógica, estos resultados no permiten establecer relaciones causales ni demostrar la eficacia de una estrategia específica para fortalecer la autorregulación.

Los estudios también mostraron diferencias importantes respecto al tipo de evidencia proporcionada. Melekoğlu et al. (2026) realizaron un estudio instrumental y psicométrico orientado al desarrollo y análisis de escalas para valorar el aprendizaje autorregulado y las habilidades socio-conductuales en niños con dificultades de aprendizaje. Sus resultados aportaron evidencias de validez y fiabilidad de los instrumentos, lo que puede favorecer la identificación de necesidades y la orientación de apoyos educativos. Sin embargo, el estudio se centró en la medición y no en la aplicación de una estrategia pedagógica, por lo que no demuestra cambios en la autorregulación derivados de una intervención.

Gioia et al. (2023) aportaron evidencia instrumental sobre una medida que integra lectura, escritura y automonitoreo. Aunque el estudio no evalúa una estrategia pedagógica de intervención, su contribución resulta pertinente para la revisión porque permite reconocer la importancia de disponer de instrumentos que valoren de forma integrada procesos académicos y autorregulatorios. Este tipo de herramientas puede favorecer la identificación de necesidades y la planificación de apoyos educativos ajustados.

La formación y mediación docente aparecieron principalmente como condiciones pedagógicas planteadas desde los trabajos teóricos y de revisión. Rogers et al. (2020) destacaron la enseñanza explícita, el modelado, la práctica guiada y la transferencia progresiva de responsabilidad; Johnson et al. (2023) propusieron un marco en el que el apoyo docente, la retroalimentación y la progresiva autonomía del estudiante ocupan un lugar relevante. Estos aportes permiten reconocer al docente como mediador de los procesos de autorregulación, pero los estudios mencionados no evaluaron directamente el efecto de la formación docente sobre dichos procesos. Por ello, esta relación debe entenderse como un aporte conceptual y pedagógico, no como un efecto causal demostrado.

El tiempo, los recursos y la personalización fueron abordados de manera desigual. Duarte-Duarte et al. (2024) incluyeron la gestión del tiempo y la búsqueda de ayuda entre las estrategias de autorregulación identificadas en la literatura, mientras Mulcahy et al. (2024) incorporaron en su propuesta representaciones visuales, múltiples ejemplos, evaluación formativa y retroalimentación. Sin embargo, no corresponde afirmar que este último estudio haya encontrado mayores avances asociados con intervenciones intensivas, individuales o en grupos pequeños, debido a que no presentó una intervención experimental propia. Asimismo, en el conjunto seleccionado se observó escasa caracterización específica de factores como disponibilidad tecnológica y clima de aula.

La edad y el tipo de dificultad también condicionaron la interpretación de los aportes. Bishara (2023) estudió estudiantes de noveno grado y examinó diferencias en conocimiento metacognitivo, locus de control y comprensión de chistes matemáticos, mientras Melekoğlu et al. (2026) centraron su trabajo en niños con dificultades de aprendizaje y en la medición de habilidades autorregulatorias y socio-conductuales. A esta diversidad se añadió el aporte de Hajovsky et al. (2025), cuyo trabajo teórico y de revisión crítica examinó la complejidad de identificar las dificultades específicas de aprendizaje mediante múltiples fuentes de información. Aunque este último estudio no aborda directamente la autorregulación, su contribución contextual resulta pertinente para orientar decisiones educativas más ajustadas a las características de cada estudiante.

La evidencia del conjunto analizado respaldó con mayor frecuencia la importancia de la enseñanza explícita de estrategias, el establecimiento de metas, la planificación y el monitoreo. Rogers et al. (2020) aportaron un marco de aplicación del SRSD; Johnson et al. (2023) propusieron la integración de componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y conductuales; Mulcahy et al. (2024) plantearon la combinación de SRSD y STAR para la resolución algebraica; y Duarte-Duarte et al. (2024) sintetizaron diversas estrategias de autorregulación presentes en la literatura. La convergencia entre estos trabajos permite identificar componentes recurrentes, aunque la naturaleza diferente de cada estudio impide equiparlos como evidencias de eficacia de una misma intervención.

Se identificaron limitaciones para comparar directamente algunos resultados debido a la heterogeneidad metodológica. Rogers et al. (2020), Johnson et al. (2023) y Mulcahy et al. (2024) correspondieron a trabajos de revisión, desarrollo conceptual o propuesta pedagógica sin muestras experimentales propias. Melekoğlu et al. (2026) proporcionaron evidencia psicométrica sobre instrumentos de medición, mientras Bishara (2023) aportó resultados correlacionales y comparativos. Duarte-Duarte et al. (2024), por su parte, realizaron una revisión sistemática de literatura. Esta diversidad permite construir una visión amplia del fenómeno, pero limita la posibilidad de establecer conclusiones causales uniformes sobre la eficacia de estrategias para mejorar la autorregulación.

Los estudios analizados permiten identificar necesidades de investigación relacionadas con la evaluación experimental y longitudinal de estrategias de autorregulación en estudiantes con dificultades de aprendizaje. La evidencia disponible combina aportes conceptuales, instrumentos de medición, resultados correlacionales y revisiones de literatura, pero ofrece pocas posibilidades para determinar qué estrategias producen cambios sostenidos y bajo qué condiciones. También resulta pertinente profundizar en la comparación directa de SRSD, STAR y otras estrategias metacognitivas, así como en la contribución relativa de planificación, establecimiento de metas, monitoreo, autoevaluación y regulación motivacional. Asimismo, factores contextuales como la participación familiar, la tecnología y el clima de aula requieren mayor atención dentro de investigaciones empíricas contextualizadas.

CONCLUSIÓN

Los estudios con evidencia directa reportaron resultados favorables en procesos cognitivos, metacognitivos y desempeños académicos específicos. Sin embargo, debido a la heterogeneidad de los diseños y al predominio de estudios teóricos, de revisión e instrumentales, estos hallazgos deben interpretarse con cautela y no permiten establecer una eficacia uniforme de las estrategias analizadas.

La revisión de los textos científicos integró evidencia sobre estrategias generales y específicas aplicadas a dificultades de lectura, escritura, matemáticas y dislexia. Los hallazgos permitieron identificar coincidencias en el valor de la enseñanza explícita y diferencias asociadas con el tipo de dificultad, dominio académico y contexto. Asimismo, se evidenciaron vacíos relacionados con la limitada disponibilidad de estudios causales, longitudinales y contextualizados.

Los resultados sugieren incorporar progresivamente planificación, establecimiento de metas, monitoreo y evaluación mediante actividades significativas y apoyos diferenciados. La mediación docente resulta determinante para enseñar y transferir estas estrategias. Teóricamente, los hallazgos respaldan una concepción multidimensional de la autorregulación, aunque la evidencia continúa concentrándose en sus componentes cognitivos y metacognitivos.

Como continuidad de la investigación realizada se requieren estudios longitudinales, experimentales y comparativos que examinen la estabilidad y transferencia de los efectos de las estrategias autorregulatorias. También se considera necesario investigar la regulación motivacional, autoeficacia, persistencia, gestión del tiempo, participación docente y familiar, tecnología educativa y condiciones institucionales, así como determinar qué combinaciones, duración e intensidad de estrategias resultan más efectivas según las características del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcívar, L. J. V., Moreira, M. A. S., Bermeo, M. M. M., Cuadros, G. C. M., & Arango, Y. D. C. D. (2025). Estrategias didácticas efectivas para atender a estudiantes con dificultades de aprendizaje en la educación. *Sinergia Académica*, 8(4), 379-393. <http://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/618>
- Benson, M., & Koen, M. (2026). Teacher–parent collaboration to support the emotional well-being of adolescents living with dyslexia: A Participatory Action-Learning and Action-Research approach. *African Journal of Teacher Education and Development*, 5(1), 164. <https://doi.org/10.4102/ajoted.v5i1.164>
- Berkeley, S., & Larsen, A. (2018). Fostering self–regulation of students with learning disabilities: Insights from 30 years of reading comprehension intervention research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33(2), 75-86. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12165>
- Bishara, S. (2023). Meta-Cognitive Knowledge, Locus of Control and Understanding Mathematical Jokes: A Study in Students with and without Learning Disabilities. *Educational Research and Reviews*, 18(12), 381-391. <https://doi.org/10.5897/ERR2023.4360>
- Denton, C. A., Montroy, J. J., Zucker, T. A., & Cannon, G. (2021). Designing an intervention in reading and self-regulation for students with significant reading difficulties, including dyslexia. *Learning Disability Quarterly*, 44(3), 170-182. <https://doi.org/10.1177/0731948719899479>
- Duarte-Duarte, J., Angulo-Delgado, F., Salas-Zapata, W. A., & Herrera-Mesa, M. A. (2024). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 50(1), 377-392. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052024000100377>
- Figuroa-Céspedes, I., & Jiménez Pasten, N. (2023). Rol mediador docente y aprendizaje autorregulado: Modificabilidad, transformabilidad y dialogismo como principios para una pedagogía pospandemia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 59-75. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100059>
- Gioia, A. R., Ahmed, Y., Woods, S. P., & Cirino, P. T. (2023). Properties of a combined measure of reading and writing: the Assessment of Writing, Self-Monitoring, and Reading (AWSM Reader). *Reading and writing*, 36(3), 723-744. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10274-6>
- Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50



- years of science and practice. *American psychologist*, 75(1), 37.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/amp0000452>
- Hajovsky, D. B., Maki, K. E., Niileksela, C. R., & McGill, R. J. (2025). Science and practice of identifying specific learning disabilities: Kind conversations about a wicked problem. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 43(4), 359-379.
<https://doi.org/10.1177/07342829251328205>
- Harris, K. R., Ray, A., Graham, S., & Houston, J. (2019). Answering the challenge: SRSD instruction for close reading of text to write to persuade with 4th and 5th Grade students experiencing writing difficulties: KR Harris et al. *Reading and Writing*, 32(6), 1459-1482. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9910-1>
- Hooper, S. R., Costa, L. J., & Fernandez, E. P. (2026). A Randomized Controlled Trial of the Self-Regulated Strategy Development (SRSD) Instructional Model Using Tier 2 Response-To-Intervention Framework for Middle School Students At-Risk for Writing Difficulties. *Scientific Studies of Reading*, 30(3), 303-325. <https://doi.org/10.1080/10888438.2026.2627987>
- Johnson, E., Masser, J. S., & Spears, L. (2023). Self-regulated learners: A comprehensive, translational framework for students with learning disabilities. *Exceptionality*, 31(1), 52-68.
<https://doi.org/10.1080/09362835.2021.1938063>
- Junco, C. A. B., & Junco, C. L. B. (2026). Estrategias pedagógicas inclusivas para el desarrollo del aprendizaje significativo en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje en la educación. *Tesla Revista Científica*, 6(1). <https://doi.org/10.55204/trc.v6i1.e651>
- Kokkali, V., Antoniou, F., & Filippatou, D. (2023). An SRSD intervention study for students with specific learning disabilities to improve narrative writing and high cognitive skills. In *Inclusive Pedagogy in Contemporary Education*. IntechOpen.
<https://doi.org/10.5772/intechopen.112526>
- Lucangeli, D., Fastame, M.C., Pedron, M. et al. Metacognition and errors: the impact of self-regulatory trainings in children with specific learning disabilities. *ZDM Mathematics Education* 51, 577–585 (2019). <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01044-w>
- Mastrothanais, K., Kalianou, M., Katsifi, S., & Zouganali, A. (2018). The use of metacognitive knowledge and regulation strategies of students with and without special learning difficulties. *International Journal of special education*, 33(1), 184-200.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1184100>

- Melekoğlu, M., Öğülmüş, K., Atbaşı, Z., Macit, Z. B., & Sönmez-Kartall, M. (2026). Scales for Evaluating Self-Regulated Learning and Social-Behavioral Skills in Children With Learning Disabilities. *Psychology in the Schools*, 63(6), 1078-1089. <https://doi.org/10.1002/pits.70150>
- Melzer, C., & Herwix, A. (2024, January). App-based self-monitoring as an intervention to support attention in students with learning difficulties. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1270484). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1270484>
- Mulcahy, C. A., Gagnon, J. C., Atkinson, V. S., & Miller, J. A. (2024). Self-regulated strategy development for algebra problem solving. *Teaching Exceptional Children*, 57(2), 104-114. <https://doi.org/10.1177/00400599231167816>
- Passolunghi, M. C., & Doz, E. (2025). Promoting word problem-solving among students with mathematics difficulties. In *Developmental Dyscalculia* (pp. 141-165). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-443-22224-5.00007-2>
- Ray, A. B., Graham, S., & Liu, X. (2019). Effects of SRSD college entrance essay exam instruction for high school students with disabilities or at-risk for writing difficulties. *Reading and Writing*, 32(6), 1507-1529. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9900-3>
- Roberts, G. J., Lindström, E. R., Jimenez, Z., Ghosh, E., Mehmedovic, S., McFadden, K. A., & Bahadori Fallah, M. (2024). Intervention research for students with co-occurring reading difficulties and inattention: A systematic review of single-case design studies. *Journal of Behavioral Education*, 33(4), 721-745. <https://doi.org/10.1007/s10864-023-09517-5>
- Rogers, M., Hodge, J., & Counts, J. (2020). Self-regulated strategy development in reading, writing, and mathematics for students with specific learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 53(2), 104-112. <https://doi.org/10.1177/0040059920946780>
- Ronqui, V., Sánchez, M. F., & Trías Seferian, D. (2021). La enseñanza de la autorregulación en aulas de educación primaria. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 12(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.2.3055>
- Serrano, Z. M. V., Cotamo, M. C. Y., Riveros, S. I. O., Valencia, V. A. M., Meneses, D. M. M., & Sánchez, K. A. M. (2026). Autorregulación y funciones ejecutivas en el aula: estrategias basadas en evidencia para prevenir dificultades de aprendizaje y conducta. *Cuidado y Ocupación Humana*, 15(1), 39-55. <https://doi.org/10.24054/coh.v15i1.4475>
- Zarenezhad, S., Soltanikouhbanani, S., & KARSHKI, H. (2019). The Effectiveness of self-regulatory learning strategies on working memory and inhibiting the response of dyslexic

students. *Neuropsychology*, 5(18),

109-130.

<https://doi.org/10.30473/clpsy.2019.44880.1409>

Zurita, E. L. S., Sacon, K. G. Z., Ubidia, G. E. D., Piza, R. A. A., & Haro, A. E. F. (2026). Estrategias metacognitivas para fortalecer la autorregulación del aprendizaje en estudiantes con necesidades educativas especiales en Educación General Básica. *Perspectiva XXI*, 4(1), 428-447. <https://doi.org/10.70577/5c4rtw62>

CONFLICTO DE INTERÉS:

Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El artículo no es producto de una publicación anterior.

