



**VOL. 16, Nº 1 (enero-abril 2012)**

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

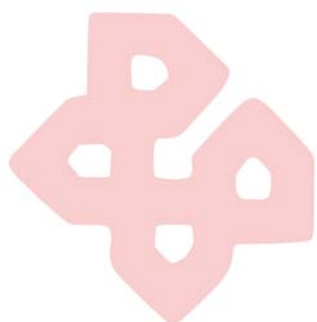
Fecha de recepción 12/01/2011

Fecha de aceptación 14/03/2012

**MONOGRÁFICO: *APRENDER A APRENDER.*  
*ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DEL*  
*APRENDIZAJE AUTORREGULADO***

**LA COMPETENCIA DE APRENDER A APRENDER  
Y EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO.  
POSICIONAMIENTOS TEÓRICOS. EDITORIAL**

*The learning to learn competence and self-regulated learning.  
Positioning theorists*



*Honorio Salmerón Pérez y Calixto Gutierrez-Braojos  
(Editores del número monográfico)*

*Universidad de Granada*

*E-mail: [honorio@ugr.es](mailto:honorio@ugr.es); [calixtogb@ugr.es](mailto:calixtogb@ugr.es)*

Al acometer el análisis y práctica del desarrollo y evaluación de la competencia aprender a aprender hemos pretendido, de una parte, generar un cuerpo de conocimientos actuales y útiles del citado constructo para la práctica docente del profesorado y de otra, provocar un análisis sobre el aprendizaje autorregulado, como proceso clave y facilitador de niveles altos de dominio en la citada competencia.

Se justifica la propuesta que hacemos en base a los cambios que los sistemas educativos están experimentando tanto en su estructura, como en su finalidades pedagógicas, dirigidas principalmente a desarrollar competencias en los estudiantes que les permitan construir conscientemente conocimiento, aprender a lo largo de la vida y afrontar con ciertas garantías de éxito futuros desafíos de aprendizaje (Hernández, Rosario, y Cuesta, 2010; Salmerón, et al 2009, 2010, 2011). Para esos propósitos, leyes del sistema educativo español, dirigidas a regular la educación obligatoria y no obligatoria, comprenden la competencia para aprender a aprender como un concepto con multitud de semejanzas con el aprendizaje autorregulado.

La autorregulación del aprendizaje se considera un proceso clave para desarrollar la competencia de aprender a aprender, en cuanto supone un avance en la autodirección personal que permite a los estudiantes transformar sus aptitudes mentales en competencias académicas (Zimmerman, 2001). Pero no va a ser fácil desarrollar bien este proceso ni generar esta competencia con niveles altos de dominio si no cambiamos las condiciones de los entornos de aprendizaje. Actualmente, todavía, una mayoría de los aprendices y estudiantes procede de entornos de nuestro sistema educativo, caracterizados por una pedagogía con discurso vertical y jerarquizado en el sentido Barnsteiniano, desde el que se exige a los estudiantes que reproduzcan su conocimiento academicista; esta concepción del aprendizaje y la enseñanza es incongruente tanto con las actuales exigencias sociales como con las finalidades pretendidas en el nuevo paradigma educativo. Los entornos de aprendizaje deben proporcionar suficientes recursos y facilitar adecuados procesos para que los estudiantes aprendan a aprender cooperando y colaborando con otros mientras aprenden, pero sobretodo han de aprender para ser más capaces de resolver problemas y colaborar al desarrollo social de sus entornos. Como señaló Popper, (1995), el optimismo es un deber, la vida consiste en resolver problemas y para ello los aprendices precisan ser actores principales de experiencias educativas de calidad para, a través de ellas, desarrollar competencia para autorregularse en los aprendizajes y comportamientos que requieran.

En esas finalidades, el aprendizaje autorregulado es fundamental como proceso activo y constructivo mediante el cual, un estudiante fija sus propias metas de aprendizaje, monitorea y controla su motivación, comportamiento y cognición, cuando ha de realizar una actividad en un contexto dado de aprendizaje (Pintrich, 2004; Zimmerman & Schunk, 2008), pues, como señala Zimmerman, (2001) el aprendizaje autorregulado no es algo que ocurre en los estudiantes, sino algo que ocurre por los estudiantes.

En el análisis del constructo han sido diferentes corrientes teóricas las que han orientado el camino que estamos planteando: procesamiento de la información, fenomenológica, volitiva, constructivista cognitiva, sociocultural, y sociocognitiva.

Desde la década de los sesenta, el movimiento denominado por Dember como la revolución cognitiva (Dember 1974, citado por Weinstein, Underwood, Wicker & Cubberly, 1979) supuso un giro drástico y esencial en la comprensión de los procesos de aprendizaje al centrar su campo de estudio en los procesos cognitivos. Una de las teorías cognitivas más dominantes en el campo de la investigación educativa ha sido el procesamiento de la información (PI). Desde esta perspectiva el aprendizaje se concebía como un proceso que permitía captar, codificar, relacionar y almacenar nueva información con aquella ya integrada en la memoria a largo plazo; el procesamiento de la información, así entendido, está implicado en todas las actividades cognitivas, sea el pensamiento, la resolución de problemas, el olvido, el recuerdo, etc. (Schunk, 2008). Dentro de esta perspectiva, la metacognición ejerce un rol clave: es interpretado como un constructo integrado en otro de

mayor jerarquía, la metacognición (Winne & Nesbit, 2009; Winne, 2001), donde los aprendices autorregulados serían aquellos que monitorizan y controlan el procesamiento de la información con respecto a estándares.

La perspectiva fenomenológica apuntada por Zimmerman (2001) considera que el aprendizaje autorregulado está estrechamente vinculado al Self<sup>1</sup> (Moll, 2001). El self hace referencia a un constructo dinámico que se construye a sí mismo en relación al contexto histórico-social. Desde este prisma, el aprendizaje autorregulado es un proceso intrínseco motivado por disminuir la distancia entre el yo, percibido como real, y el yo ideal, lo que facilita un contexto de metas personales futuras. La autorregulación se explica así cómo el proceso a través del cual, el self se reconstruye de manera continua y en aras de alcanzar posibles identidades futuras y deseadas. Así, un bajo autoconcepto (identidad actual) y una baja autoestima explicarían las dificultades de los estudiantes a la hora de autorregularse (McCombs, 2001). Un estudiante persistirá, se esforzará y autorregulará con mayor probabilidad si el contexto en el que aprende presenta actividades con un valor y significado relevante para alcanzar las identidades futuras deseadas (Oyserman, Bybee, Terry, & Hart-Johnson, 2004; Oyserman & Destin, 2010). El desarrollo de la competencia en aprendizaje autorregulado es dependiente de estos procesos de reconstrucción de las estructuras de conocimiento del self (McCombs, 2001). Por ello, cada vez más se defiende con énfasis, que las intervenciones deben ser holísticas, y por tanto, destinadas tanto al desarrollo de competencias y estrategias, como a la autoestima y autoconcepto (McCombs, & Marzano, 1990), proporcionado así entornos académicos que facilitan a los estudiantes establecer puentes entre su identidad presente y futura.

Otra perspectiva, la volitiva (Corno, 2001), plantea como propósito explicar los procesos de control de los impulsos e intenciones generados por la motivación durante la realización de actividad en relación a la meta. La volición se integra en un sistema autorregulador, que comprende además, la motivación y procesos cognitivos (Pintrich, y Schunk, 2006). La motivación y los procesos cognitivos son condiciones positivas, pero insuficientes para alcanzar metas y obtener buenos resultados académicos (Heckhausen, 1991, Kuhl, 1984). Se precisa además de un sistema de control y protección de los niveles de motivación y de las emociones de aquellos factores que actúan como distractores, tanto con origen personal como ambiental (Corno, 1993, 2001, 2008; Kuhl, 1984; Schallert, Reed, and Turner, 2004). La volición implica una intención de implementar y llevar a cabo una acción (Gollwitzer, 1999, citado por Corno, 2008). Así, mientras los procesos motivacionales están implicados en el momento predecisional en el que los estudiantes toman decisiones y establecen sus metas, los procesos volitivos se encuadran en los momentos postdecisionales que se dirigen a la implementación de metas y su consecución. Una vez el estudiante determina las metas a alcanzar, cruza el Rubicon<sup>2</sup>, entrando en juego el control volitivo.

La corriente constructivista cognitiva, con orígenes en la epistemología genética, Piaget (1926, 1952), en su visión clásica, considera al aprendiz como un agente activo que construye significados a partir de sus propias experiencias en interacción con el entorno y

---

<sup>1</sup> Existen diferentes concepciones sobre el self, en función del binomio unidad / multiplicidad (e.g. Higgins, 1987; Linville, 1987; Markus & Nurius, 1986). En cualquier caso, y aceptando la existencia de posibles selves, en este texto se considera que estos deben presentar al menos cierta unidad para considerar eficiente y efectivo el sistema del self.

<sup>2</sup> Corno (1993). Metáfora usada por el autor, a partir de las guerras de las Galias de Julio Cesar, para explicar el paso del momento motivacional, al momento volitivo. El Rubicon es el río fronterizo entre Italia y la Galia Cisalpina.

otros agentes. Desde este prisma clásico del constructivismo, la autorregulación hace referencia al proceso de equilibración mediante el cual los esquemas existentes son coordinados y transformados en nuevos esquemas. Estos son asumidos como flexibles, dando lugar a mejoras cualitativas y posibilitando una acción adaptativa a posibles demandas del entorno. Esta vertiente constructivista ha experimentado un giro hacia un planteamiento socioconstructivista, otorgando cada vez más mayor importancia del contexto, al entorno de aprendizaje y a las interacciones en el desarrollo cognitivo (Alexander, 2006; Paris, Byrnes, & Paris, 2001; Paris & Paris, 2007, Pressely, 2002). Desde el socioconstructivismo, el aprendizaje autorregulado es concebido como un constructo multidimensional que hace referencia a cómo los estudiantes realizan hipótesis, evalúan y construyen teorías para regular su auto-competencia, gestión y control, escolaridad y tareas académicas así como el uso de determinadas estrategias (Paris, Byrnes, & Paris, 2001). Las estrategias de aprendizaje son consideradas como el constructo pivote del aprendizaje autorregulado. Éstas se refieren a acciones deliberadas dirigidas a alcanzar una meta (Paris, Byrnes, & Paris, 2001). Sin embargo, desde esta perspectiva, la visión sobre el desarrollo del aprendizaje autorregulado sigue estando fuertemente condicionada por los estadios del desarrollo cognitivo, determinados principalmente por la maduración y la edad (Zimmerman, 2001).

Otra de las corrientes reconocidas en el ámbito educativo es la sociocultural, concerniente a diferentes vertientes con asunciones metateóricas sociohistóricas o Vygotskianas comunes (Gavelek & Bresnahan, 2009).

Aunque Vygotsky no escribió explícitamente sobre el término autorregulación; sus trabajos se centran en la transformación de Funciones Psicológicas Elementales (FPE) en Funciones Psicológicas Superiores (FPS); éstas últimas hacen referencia a fenómenos psicológicos autorregulados y realizados de manera consciente<sup>3</sup> y voluntaria<sup>4</sup>, de origen social, y que son mediados por signos y herramientas (Daniels, 2003, Leontiev, 1978; Vygotsky, 1979, 1995; Wertsch, 1995). La autorregulación es interpretada como el ejercicio de control sistemático de varias FPS, como la memoria, la planificación, el análisis, la evaluación, y la síntesis (Diaz, Winsler, Atencio, & Harbers, 1992; Espinosa, 2008; Henderson & Cunningham, 1994). Dentro del contexto social, cualquier función psicológica superior, entre ella la autorregulación, es construida y está significativamente influenciada por la acción e ideas de otros y también por el desarrollo histórico y la mediación cultural (Lacasa & Herranz, 1989; McCaslin & Hickey, 2001; Vygotsky, 1986, 1995; Wertsch, 1990).

Por último, la teoría del aprendizaje social Bandura (1977), a la que posteriormente denominó teoría socio-cognitiva, es considerada como la que más se ha desarrollado alrededor del constructo autorregulación (Puustinen, & Pulkkinen 2001). Desde esta perspectiva, el aprendizaje autorregulado hace referencia a un proceso de origen social por el cual, un estudiante fija sus propias metas de aprendizaje, monitorea, regula y controla la adquisición de su cognición, emociones, motivación y conducta, orientado por metas y características contextuales del entorno. Bandura (1986) concretó tres subprocesos de la regulación: la autoobservación, los autojuicios y las autoreacciones. La auto-observación o auto-monitoreo se refiere al proceso de focalizar, chequear y recordar determinada información para que posteriormente pueda ser juzgada con el fin último de regular el comportamiento. Los auto-juicios hacen relación a comparaciones entre el nivel de rendimiento y las metas establecidas (Schunk, 2008), por lo tanto, solo son posibles a partir

---

<sup>3</sup> Intelectualización o realización consciente.

<sup>4</sup> Dominio o voluntariedad.

del auto-monitoreo. Por último, las auto-reacciones se refieren a cómo el estudiante responde en función de sus propios juicios. Estas reacciones están estrechamente relacionadas con otro constructo procedente de la teoría de Bandura (1997), las creencias de autoeficacia, entendidas como los juicios que realizan las personas sobre sus capacidades para organizar y ejecutar acciones requeridas para lograr determinados tipos de metas.

Desde este prisma, el desarrollo de la competencia autorreguladora no es el resultado exclusivamente de la maduración ni tampoco es un producto emergente a partir del ambiente. La perspectiva sociocognitiva ofrece un planteamiento teórico integrador de factores comportamentales, ambientales y personales (cognición y emoción) recíprocamente determinados (Bandura, 1986, Zimmerman, 1994; Zimmerman & Schunk, 2008). En esta línea, Schunk & Zimmerman (1997) diseñaron un modelo explicativo del desarrollo de la autorregulación que comprende cuatro niveles de desarrollo: i) observación, ii) emulación, iii) autocontrol y iv) autorregulación. Los dos primeros niveles presentan una elevada influencia social, mientras que en los subsiguientes, la influencia se desplaza hacia el agente que aprende o aprendiz. A partir principalmente de este prisma, Zimmerman (1994) elaboró un modelo cíclico del aprendizaje autorregulado conformado por tres fases: previsión (forethought), control del desempeño (performance control) y auto-reflexión (self-reflection).

Además de los trabajos realizados por Bandura (1978, 1986), y los desarrollos posteriores de Schunk & Zimmerman (1997), y Zimmerman, (1994), otros trabajos, principalmente los de Boekaerts y colaboradores (Boekaerts, 2006; Boekaerts & Corno, 2005; Boekaerts & Niemivirta, 2000), Pintrich, (1989, 2000, 2004), han tenido gran repercusión para el estudio del aprendizaje autorregulado, fortaleciendo su visión desde la perspectiva sociocognitiva.

Por ello, aunque cada una de las corrientes, brevemente analizadas, ofrece aportes que deben ser considerados para adoptar una perspectiva integradora del aprendizaje autorregulado, consideramos que actualmente los modelos originados básicamente a partir de la corriente sociocognitiva son los que han demostrado una aproximación más profunda y detallada del proceso y de los componentes implicados, obteniendo una mayor repercusión en el campo científico.

### Referencias bibliográficas

- Alexander, P. A. (2006). *Psychology in Learning and Instruction*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2000). Self-regulation in learning: Finding a balance between learning- and ego-protective goals. En M. Boekaerts, P. R Pintrich, & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 417-450). San Diego, CA: Academic Press.

- Boekaerts, M. (2006). Self-regulation and effort investment. En E. Sigel, & K. A. Renninger (Eds.). *Handbook of Child Psychology, Vol. 4, Child Psychology in Practice*, (pp. 345-377). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2) 199-231.
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions and educational research. *Educational Research*, 22(2), 14-22.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. in B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2 ed., pp. 191-225). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Corno, L. (2008). Work habits and self-regulated learning: Helping students to find a 'will' from a 'way'. En D. H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 197-222). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Daniels, H. (2003). *Vygostky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Diaz, R., Winsler, A., Atencio, D. & Harbers, K. (1992). Mediation of self-regulation through the use of private speech. *International Journal of Cognitive Education & Mediated Learning*, 2, 155-167.
- Espinosa, K. (2008). Aportes de la psicología sociocultural y genética al aprendizaje autorregulado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(2), 1-7.
- Gavelek, J., & Bresnahan, P. (2009). Ways of meaning making: Sociocultural perspectives on reading comprehension. En S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 140-176). New York: Routledge.
- Gitomer, D.H. & Glaser, R. (1987). If you don't know it work on it: Knowledge, self-regulation and instruction. En R.E. Snow & M.J. Farr (Eds.). *Aptitude, learning and instruction* (vol.3) (pp. 301-325). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Henderson, R. W., & Cunningham, L. (1994). Creating interactive sociocultural environments for selfregulated learning. En D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications* (pp. 255-281). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hernandez Pina, F., Rosario, P. & Cuesta, J.D. (2010). A self-regulated learning intervention programme: Impact on university students. *Revista de Educación*, (353), 317-318.
- Henderson, R. W., & Cunningham, L. (1994). Creating interactive sociocultural environments for selfregulated learning. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications* (pp. 255-281). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. En B. A. Maher & W. B. Maher (Eds.). *Progress in Experimental Personality Research* (pp. 101-171). Orlando: Academic Press.
- Lacasa, P. y Herranz, P. (1989). Contexto y aprendizaje: el papel de la interacción en diferentes tipos de tareas. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 49-70.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- McCaslin, M. y Hickey, D. T. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd edn) (pp. 227- 252). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McCombs, B. L. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (2nd ed.) (pp. 67-123). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McCombs, B.L. & Marzano, R.J. (1990). Putting the self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25, 51-69.
- Moll, L.C. (Comp.) (2001). *Vygostky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la Educación*. Buenos Aires: Aique.
- Ortiz, L. Salmerón, H. y Rodríguez, S. (2007). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación infantil. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2), pp. 1-22.
- Oyserman, D., & Destin, M. (2010). Identity-based motivation: Implications for intervention. *The Counseling Psychologist*, 38, 1001-1043.
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38, 130-149.
- Paris, S.G., Byrnes, J.P., & Paris, A.H. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. En B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 253-287). New York: Springer-Verlag.
- Paris, A., & Paris, S. (2007). Teaching narrative comprehension strategies to first graders. *Cognition and Instruction*, 25(1), 1-44.
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Piaget, J. (1952) *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1977). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). California. Academic Press
- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. En C. Ames and M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivation enhancing environments*, (Vol. 6, pp. 117-160). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P.R. y Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid. Pearson.
- Pintrich, P.R., y Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. En A. Wigfield y J.S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Popper, K. R. (1995). *La responsabilidad de vivir: escritos sobre política, historia y conocimiento*. Barcelona: Paidós.

- Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century status report. En C.C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 11-27). New York: Guilford.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 269-286.
- Salmerón, H. y Gutierrez-Braojos, C. (2009). Desarrollo de la Competencia Matemática a través de programas de Aprender a Aprender infundidos en el currículum ordinario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, VOL 2 (2), 141-156
- Salmerón, Gutierrez-Braojos, Rodríguez-Fernandez, & Salmeron-Vilchez, 2010. Influencia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la competencia para aprender a aprender en la infancia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. VOL, 21,308-319.
- Salmerón, H., Gutierrez-Braojos, C., Rodríguez, S., & Salmeron-Vilchez, P. (2011). Metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico en diferentes estudios universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 467-477
- Salmerón, H., Gutierrez-Braojos, C., Fernández-Cano, A. y Salmeron-Vilchez, P. (2010). Aprendizaje autorregulado, creencias de autoeficacia y desempeño en la segunda infancia. *RELIEVE*, 16(2), 1-18.
- Schallert, D. L, Reed, J. H., & Turner J. E. (2004). The interplay of aspirations, enjoyment, and work habits in academic endeavors: Why is it so hard to keep long-term commitments? [Special Issue: Work Habits and Work Styles in School] *Teachers College Record*, 106(9), 1715-1728.
- Schunk, D. H. (2008). *Learning Theories: An Educational Perspective*. New York: Prentice Hall.
- Schunk, D. H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review*, 20(4), 463-467.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208.
- Vygotsky, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Editorial Grijalbo.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Weinstein, C.E., Underwood, V.L., Wicker, F.W. & Cubberly, W.E. (1979). Cognitive learning strategies: Verbal and imaginal elaboration. En H.F. O'Neil & C.D. Spielberger (Eds.), *Cognitive and affective learning strategies* (pp. 45-75). New York: Academic Press.
- Wertsch, J. V. (1990). The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. En L. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociocultural psychology* (pp. 111-126). New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Winne, P. H., & Nesbit, J. C. (2009). Supporting self-regulated learning with cognitive tools. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 259-277). New York: Routledge.
- Winne, P.H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. En B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement*:



*theoretical perspectives* (2a. ed.) (pp. 159-183). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self regulation: A conceptual framework for education. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 1-30). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B.J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (pp. 1-39). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.