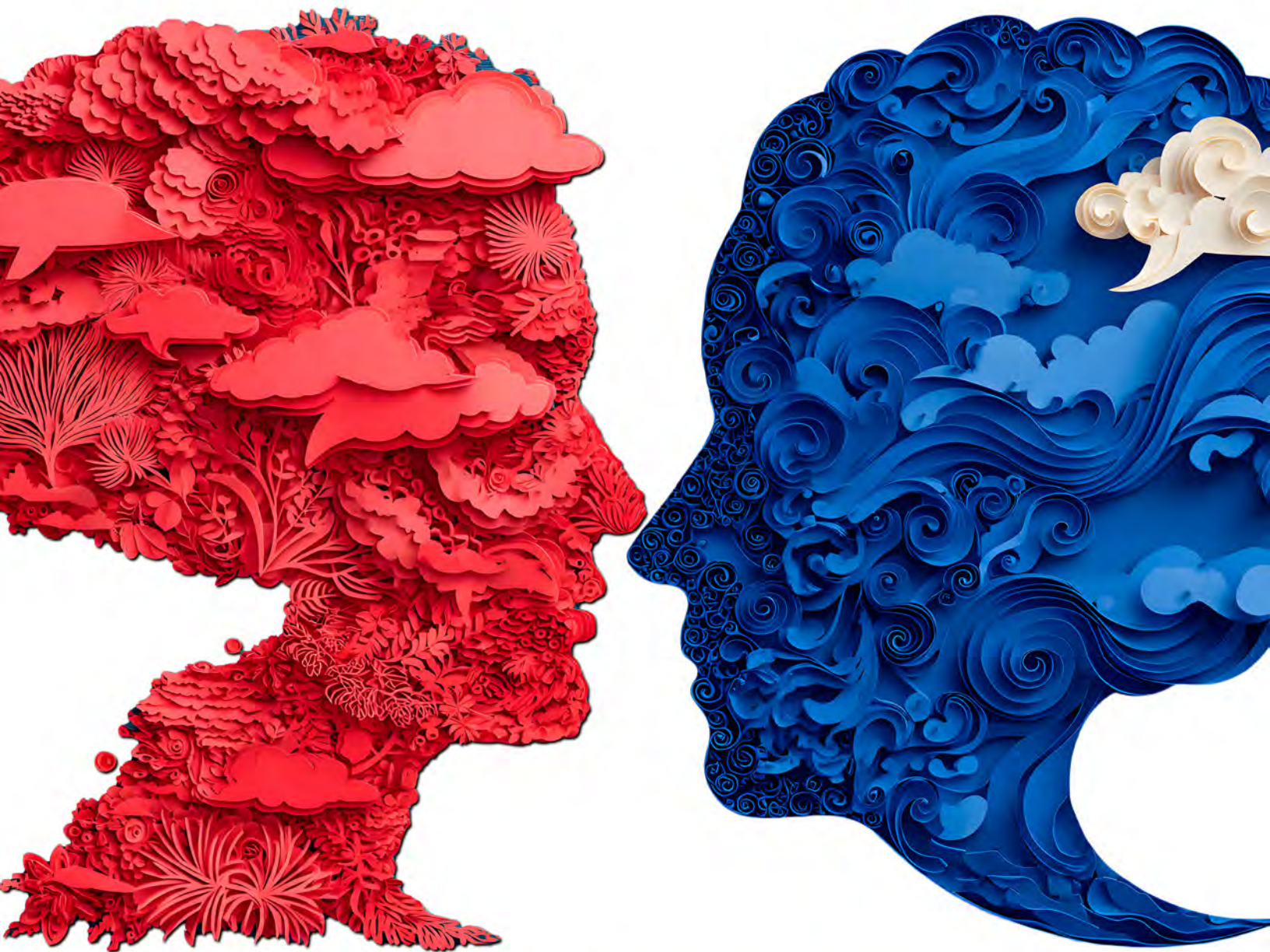


MENTES EN DIÁLOGO

PERSPECTIVAS EDUCATIVAS, CLÍNICAS Y ORGANIZACIONALES



VALERIA PAOLA GONZÁLEZ DUEÑEZ

COORDINADORA

Transdigital[®]
editorial

MENTES EN DIÁLOGO

PERSPECTIVAS EDUCATIVAS, CLÍNICAS Y ORGANIZACIONALES

VALERIA PAOLA GONZÁLEZ DUEÑEZ

COORDINADORA

FERMINA HINOJOSA VÁZQUEZ, FRANCISCO JAVIER JURADO GARCÍA, LEONARDO DE JESÚS GASTELUM VERDUGO, LUZ
MARINA MÉNDEZ HINOJOSA, NIVIA TOMASA ÁLVAREZ AGUILAR, PERLA YAMILÉ GONZÁLEZ DUEÑEZ, SERGIO
ANTONIO ORDOÑEZ GONZÁLEZ Y VALERIA PAOLA GONZÁLEZ DUEÑEZ

AUTORES Y AUTORAS

Transdigital[®]
editorial

Título original: *Mentes en diálogo: perspectivas educativas, clínicas y organizacionales* / Valeria Paola González Dueñez (Coordinadora) — Ciudad de Querétaro, México: Editorial Transdigital, 2025 — 110 páginas.

International Standard Book Number (ISBN): 978-968-9724-09-4.

Digital Object Identifier (DOI) del libro: <https://doi.org/10.56162/transdigitalbc05>

Clasificación DEWEY. Materia: 150 - Psicología. Tipo de Contenido: Libros universitarios. Clasificación thema: J - Sociedad y ciencias sociales. Tipo de soporte: libro digital gratuito descargable. Formato: PDF. Tamaño: 1.8 Mb.



Este libro es una publicación de acceso abierto con los principios de Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY-NC-SA). Esta licencia permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y desarrollar el material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales y siempre que se otorgue la atribución al creador. Si remezcla, adapta o construye sobre el material, debe licenciar el material modificado bajo términos idénticos.

Esta obra ha sido dictaminada por pares académicos expertos con el método de doble ciego. Los dictámenes están resguardados en los archivos de la Editorial *Transdigital*.

D.R. 2025 Valeria Paola González Dueñez (Coordinadora).

D.R. 2025 Fermina Hinojosa Vázquez, Francisco Javier Jurado García, Leonardo de Jesús Gastelum Verdugo, Luz Marina Méndez Hinojosa, Nivia Tomasa Álvarez Aguilar, Perla Yamilé González Dueñez, Sergio Antonio Ordoñez González y Valeria Paola González Dueñez (autores y autoras).

D.R. 2025 Sello Editorial *Transdigital*.



Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S. C. Nombre de marca: *Transdigital*. Dirección: Circuito Altos Juriquilla 1132. Colonia Altos Juriquilla. C. P. 76230, Juriquilla, Querétaro, México. +52 (442) 301 32 38. editorial@transdigital.mx www.editorial.transdigital.mx



Registro en el Padrón Nacional de Editores como agente editor Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S. C., con el Dígito Identificador 978-607-99594.



Afiliación a la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) con el número 4069, de conformidad con el artículo 17 de la Ley de Cámaras Empresariales y sus Confederaciones en vigor.

Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) de México con el folio: RENIECYT 2400068.

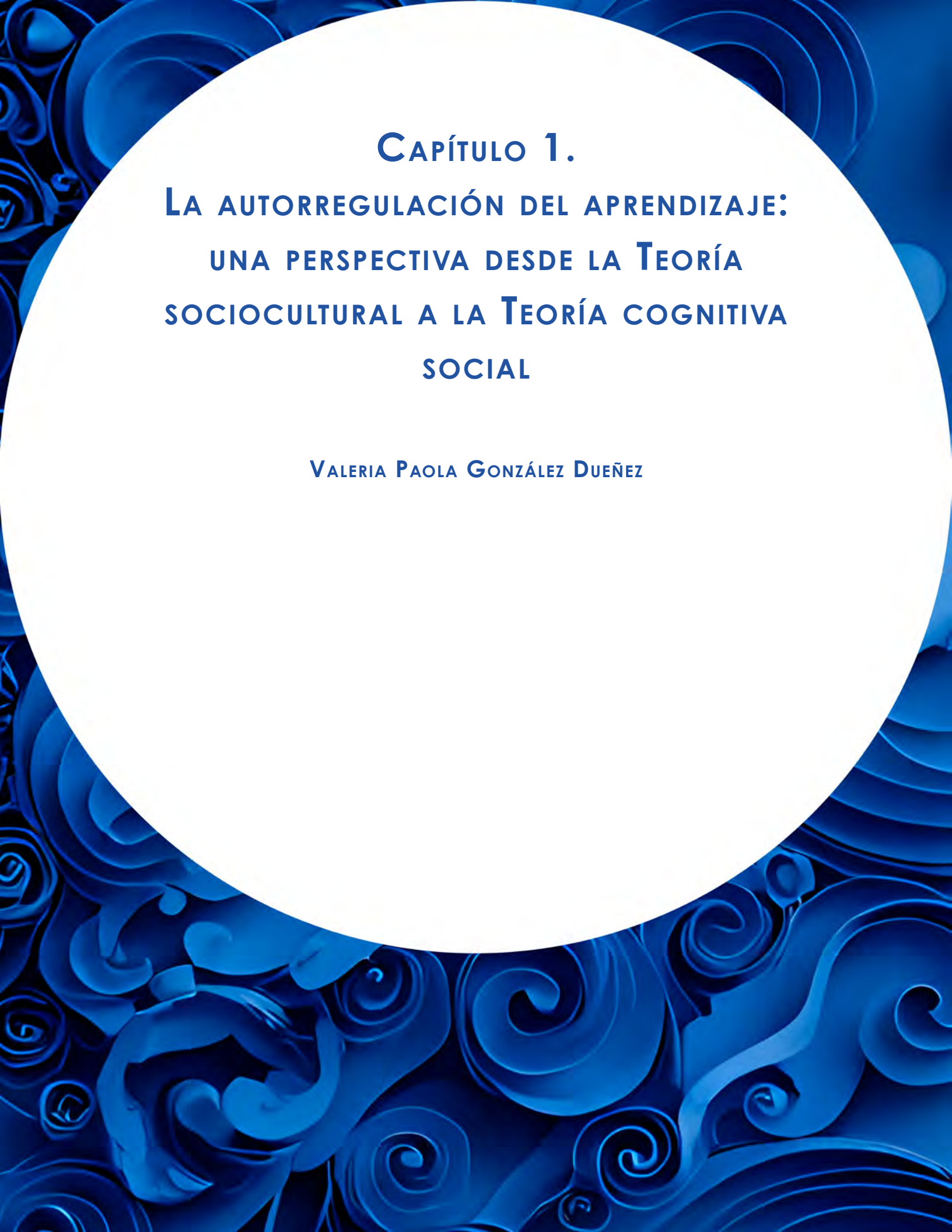


Sugerencia de referencia para el libro en APA 7a. edición:

González Dueñez, V. P. (2025) (Coordinadora). *Mentes en diálogo: perspectivas educativas, clínicas y organizacionales*. Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalbc05>

CONTENIDO

CAPÍTULO 1.	
LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE: UNA PERSPECTIVA DESDE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL A LA TEORÍA COGNITIVA SOCIAL	7
Valeria Paola González Dueñez	
CAPÍTULO 2.	
ARTE-TERAPIA: UNA HERRAMIENTA DE INTERVENCIÓN CONTRA EL ESTRÉS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.....	21
Fermina Hinojosa Vázquez	
CAPÍTULO 3.	
EFICIENCIA TERMINAL EN NIVEL MEDIO SUPERIOR Y EL IMPACTO DE LA MOTIVACIÓN Y LA AUTOEFICACIA	39
Francisco Javier Jurado García	
CAPÍTULO 4.	
USO TECNOLÓGICO DE LA EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA Y NEUROPSICOLÓGICA	57
Leonardo de Jesús Gastelum Verdugo	
CAPÍTULO 5.	
DEL ESTRÉS CLÁSICO AL TECNOESTRÉS: NUEVOS DESAFÍOS EN LA SOCIEDAD DIGITAL.....	81
Perla Yamilé González Dueñez	
CAPÍTULO 6.	
DISEÑO DE UNA APP AUTORREGULATORIA DEL APRENDIZAJE.....	95
Valeria Paola González Dueñez, Luz Marina Méndez Hinojosa, Perla Yamilé González Dueñez, Nivia Tomasa Álvarez Aguilar y Sergio Antonio Ordoñez González	
SEMBLANZA DE AUTORES Y AUTORAS	107



CAPÍTULO 1.
LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE:
UNA PERSPECTIVA DESDE LA TEORÍA
SOCIOCULTURAL A LA TEORÍA COGNITIVA
SOCIAL

VALERIA PAOLA GONZÁLEZ DUEÑEZ

CAPÍTULO 1.

LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE: UNA PERSPECTIVA DESDE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL A LA TEORÍA COGNITIVA SOCIAL

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se explica cómo la Teoría sociocultural y la cognitiva social se complementan en el ámbito de la psicología. Se presenta un análisis de la psicología del desarrollo y su relación con la teoría sociocultural con ideas sugeridas por el psicólogo ruso Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934) y las aportaciones que el psicólogo canadiense Albert Bandura (1925-2021) explica en función al contexto social y su relación con el aprendizaje.

La psicología estudia el comportamiento de los individuos desde que nacen, crecen y aprenden, es decir, involucra todos los cambios de pensamiento y madurez durante toda su vida (Izquierdo, 2005). Tanto Vygotsky como Bandura hicieron aportaciones a la psicología del desarrollo; con sus teorías explicaron la relación entre el aprendizaje social, la autorregulación del aprendizaje, pero sobre todo, al aprendizaje desarrollado en el contexto donde se desempeña el individuo y su interacción con otros individuos (Panadero y Alonso-Tapia, 2014a). A continuación, se abordan las teorías que soportan esta investigación, posteriormente se destacará la argumentación del autor.

TEORÍA SOCIOCULTURAL

La Teoría sociocultural fue desarrollada por Vygotsky de 1920 a 1930. Es una teoría de desarrollo humano que explica las interacciones sociales y culturales que deben presentarse entre individuos para lograr un aprendizaje exitoso (Vygotsky, 1979). Para Vygotsky los entornos sociales y culturales influyen directamente en el desarrollo del ser humano. El ambiente social es responsable de transferir las clases de comportamiento y la estructura del conocimiento (Vygotsky y Cole, 1978).

En la teoría Vygotskiana, el individuo interioriza el control externo ejercido socialmente por los modelos (padres, profesores, etc.) y aprende a autorregularse (Yasnitsky et al.,

2016). La teoría de Vygotsky establece que el aprendizaje se logra mediante: 1) La *Zona de desarrollo próximo*, y 2) la mediación (Álvarez y Del Río, 1990).

Para Vygotsky, la *Zona del desarrollo próximo* es un espacio muy estrecho entre el aprendizaje que cada individuo adquiere en forma individual con respecto al aprendizaje que logra con la ayuda de los demás o mediante un tercero. La mediación es la ayuda que va desde una experiencia, conocimiento, un libro de texto, o cualquier situación que permita culminar actividades en la *zona de desarrollo próximo* (Álvarez y Del Río, 1990).

La Teoría sociocultural de Vygotsky se enfoca en estudiar la importancia que tiene la interacción social en el desarrollo cognitivo. A continuación, se aborda la Teoría cognitiva social.

TEORÍA COGNITIVO SOCIAL

Por otro lado, Albert Bandura propuso la Teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977a). Bandura hace una reflexión acerca del proceso de aprendizaje de los individuos donde resalta la observación como un proceso importante hacia la modificación del comportamiento (Pascual Lacal, 2009). La teoría de Bandura se basa en el concepto de la autorregulación; ésta explica la capacidad de las personas para controlar su propio comportamiento y emociones (Bandura & National Institute of Mental Health, 1986).

Para Bandura & National Institute of Mental Health (1986), uno de los aspectos más destacados de la teoría del aprendizaje social es el concepto de autoeficacia. La autoeficacia es la percepción que el individuo tiene acerca de sus logros o una meta específica. Bandura resaltó que la autoeficacia es un factor importante en la autorregulación y que las personas son más propensas a comprometerse en comportamientos autorregulados cuando tienen una alta autoeficacia en una determinada tarea de aprendizaje (Paoloni y Bonetto, 2013). A continuación, se presenta el Modelo de autorregulación del aprendizaje.

MODELO DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Coincidiendo con la opinión de Díaz-Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002) se concluye que el aprendizaje evoluciona a partir del conocimiento adquirido con anterioridad. La educación busca la preparación de estudiantes autónomos en su aprendizaje, independientes y autorregulados, capaces de *aprender a aprender* (Roux y Anzures, 2015).

Para Zimmerman y Schunk (1989), un proceso regulatorio consiste en la planeación, el monitoreo y la supervisión de los aprendizajes adquiridos; posteriormente, el establecimiento de nuevas metas de aprendizaje, siempre considerado un proceso cíclico. En este sentido, para Palincsar y Brown (1987) la autorregulación depende de las características del sujeto y de la complejidad del aprendizaje adquirido.

En este sentido, Zimmerman et al. (1992) presentaron un estudio donde se explica la relación entre el aprendizaje autorregulado, la autoeficacia y el rendimiento académico. Otras investigaciones implicaron variables psicológicas, como el autocontrol, al profundizar el tema de la autorregulación del aprendizaje (Zimmerman, 2001). De esta manera, Zimmerman y Schunk (1989) transitaron sus primeras investigaciones del ámbito clínico al ámbito académico.

La teoría cognoscitiva social estudia la interrelación de los factores personales, ambientales y conductuales (Bandura & National Institute of Mental Health, 1986; Pintrich y Zusho, 2002; Zimmerman y Schunk, 1989). La autorregulación del aprendizaje se entiende como un proceso repetitivo donde los factores mencionados cambian constantemente (Figura 1).

Figura 1
Fases del ciclo de autorregulación



Nota. Elaboración propia basada en Zimmerman y Schunk (1989).

La teoría de Piaget propuso cuatro fases del aprendizaje: la observación, la imitación, el autocontrol y la autorregulación. Una década después, Zimmerman teorizó las fases del dominio de las habilidades académicas. Posteriormente, Zimmerman et al. (1992) estudiaron

la autoeficacia utilizando las estrategias de aprendizaje. Por ello, Zimmerman (2000) define la autorregulación como la autogeneración de pensamientos, sentimientos y acciones orientadas hacia el logro de objetivos personales.

Posteriormente, Zimmerman (2001) indicó que la autorregulación del aprendizaje es un proceso autodirigido donde los estudiantes transforman sus habilidades mentales en habilidades académicas, autogenerando pensamientos, sentimientos y comportamientos que están orientados a conseguir metas. Para Argüelles Pavón y Nagles García (2007), el aprendizaje autorregulado es autodirigido a conseguir un objetivo; mientras que Panadero y Alonso-Tapia (2014) mencionan que lo más importante es afrontar el aprendizaje de forma intencional, autónoma y efectiva.

FASES DEL PROCESO DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

A continuación, se presentan las fases que explican el modelo de autorregulación del aprendizaje (Zimmerman, 2000):

- 1) Fase de preparación.
- 2) Fase de desempeño.
- 3) Fase de autorreflexión.

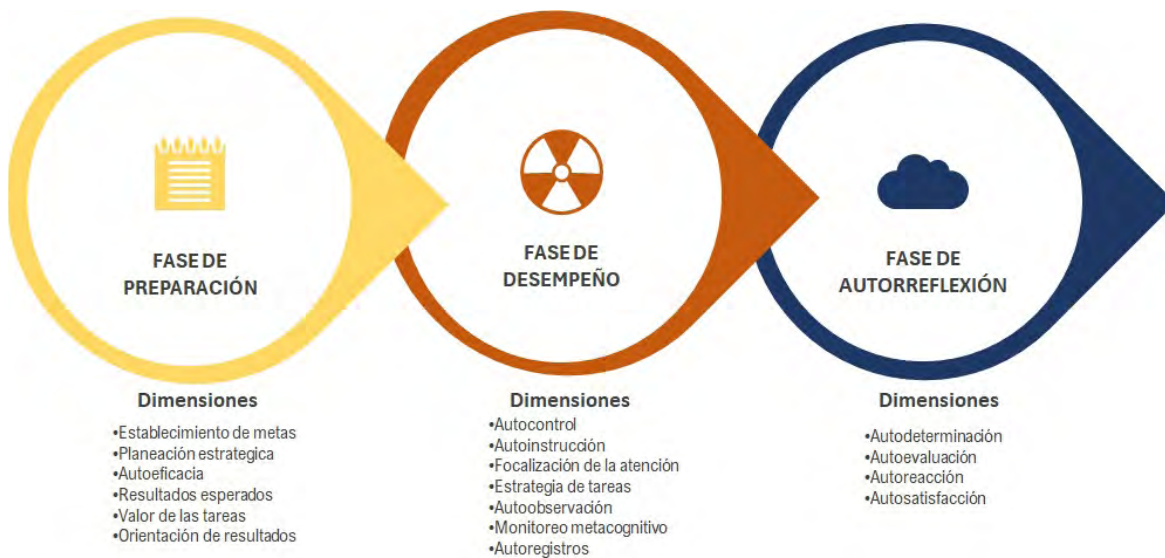
En la fase de preparación se consideran las dimensiones: autoeficacia, planeación estratégica, establecimiento de metas, resultados esperados, valor de las tareas y orientación de resultados (Zimmerman, 2000). La autoeficacia se define como la percepción personal del individuo sobre su capacidad de adquirir nuevo conocimiento o experiencia; es decir, los individuos evalúan sus habilidades para convertirlas en acciones (Bandura, 1977b). De igual manera, “el establecimiento de metas consiste en determinar una norma o un objetivo que impulse al individuo a actuar” (Schunk, 2012, p.138). Al contar con metas definidas automáticamente elevará los niveles de motivación del individuo y con ello administrar la planeación del aprendizaje.

En la fase de desempeño se incluye el autocontrol, la autoinstrucción, la focalización de la atención, la autoobservación, el monitoreo metacognitivo y los autoregistros (Zimmerman, 2000). La autoinstrucción se define como “el establecimiento de estímulos discriminativos que dispongan la ocasión para respuestas autorregulatorias que lleven al reforzamiento”

(Schunk, 2012, p. 404). La autoobservación es la acción que permite hacer una comparación entre la conducta y estándares, calificándolos en forma positiva o negativa.

Finalmente, para la fase de autorreflexión las dimensiones son: autodeterminación, autoevaluación, autorreacción y autosatisfacción (Zimmerman, 2000). La autoevaluación es toda actividad relacionada al aprendizaje de cada individuo, donde juzga su desempeño de acuerdo con los resultados obtenidos. La “autorreacción es aquella actividad que si existe una mejora personal hacia la meta motiva la conducta” (Schunk, 2012, p. 410) (Figura 2).

Figura 2
Fases del ciclo de autorregulación



Nota. Tomada del Modelo de Zimmerman (2000).

Se puede concluir que el proceso de autorregulación del aprendizaje basado en el modelo de Zimmerman (2000) explica en forma cíclica las tres fases: preparación, desempeño y autorreflexión. En la siguiente sección, se explica la relación de este concepto con los puntos de vista de Vygotsky y Bandura.

LA IMPLICACIÓN DEL APRENDIZAJE SOCIAL Y LA TEORÍA SOCIOCULTURAL EN LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Aunque Vygotsky y Bandura provienen de diferentes contextos históricos y culturales, sus teorías comparten su influencia en la autorregulación del aprendizaje, el aprendizaje social y la definición del comportamiento (Zimmerman y Campillo, 2003). Vygotsky argumentó que el aprendizaje se lleva a cabo a través de la interacción social y culturales, mismas que los individuos aprenden al observar y participar en actividades guiadas por otros más experimentados (Rogoff, 1997).

En este contexto, Bandura resalta que las personas aprenden observando, con esto se modifica y modela el comportamiento basado en los demás (Heredia y Sánchez, 2020). Estas reconocidas psicólogas apostaron a que la observación y el modelado de comportamientos son formas efectivas de adquirir nuevas habilidades y conocimientos y, a su vez, dichas actividades están intrínsecamente relacionadas con la interacción social.

Para desarrollar la autorregulación del aprendizaje es necesario lograr la autoeficacia. Para Bandura, la autoeficacia es el medio por el cual un individuo demuestra una modificación en su comportamiento y en el control de sus emociones (García et al., 2016). Por su parte, Vygotsky destacó la importancia de la autorregulación como parte del proceso de desarrollo cognitivo, argumentando que conforme se adquieren habilidades cognitivas más avanzadas, también se desarrolla la capacidad de autorregular el pensamiento propio y los comportamientos, lo cual implica la capacidad de establecer metas, planificar estrategias y evaluar su propio progreso (Trujillo, 2017).

Bandura argumentó que la autoeficacia influye en la motivación y la capacidad de las personas para regular su comportamiento. Cuando un individuo cree tener éxito, las personas a su alrededor se motivan a esforzarse y a autorregularse para alcanzar sus metas (Rodríguez-Rey y Cantero-García, M., 2020).

Tanto Vygotsky como Bandura reconocieron la importancia de la interacción social y cultural para el desarrollo cognitivo. Vygotsky afirmó que el ambiente social es un factor crítico que influyen en las personas y su desarrollo de habilidades cognitivas. También afirmó que el aprendizaje y el desarrollo se producen dentro de un contexto cultural específico y que la interacción con otros miembros es esencial para mejorar el aprendizaje (Amar et al., 2004).

Para Bandura, la influencia del entorno social en el aprendizaje y la autorregulación es de suma importancia; así como, la autoeficacia de una persona puede verse implicada por el apoyo social y las expectativas de los demás en su entorno (González-Torres y Tourón, 1992).

En el ámbito educativo, la teoría de Vygotsky respalda la importancia de la interacción social y la instrucción guiada para el aprendizaje efectivo. Los profesores pueden utilizar estrategias de enseñanza que fomenten la colaboración entre estudiantes y brinden apoyo para que alcancen su zona de desarrollo próximo (Van der Veer & Valsiner, 1994). Por otro lado, la teoría de Bandura enfatiza la importancia de la autoeficacia en la motivación y la autorregulación. Los profesores pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar una mayor autoeficacia al proporcionar retroalimentación constructiva y alentar la autoevaluación (Trujillo, 2017).

En este sentido, se ha mencionado en repetidas ocasiones las contribuciones significativas de Vygotsky y Bandura, sin embargo, algunos críticos han argumentado que las teorías de Vygotsky no son lo suficientemente específicas en términos de cómo se producen los procesos de aprendizaje y desarrollo. Además, la teoría de Bandura ha sido criticada por centrarse en gran medida en la autorregulación individual y no prestar suficiente atención a los aspectos sociales y culturales del aprendizaje. A manera de conclusión, las teorías de los psicólogos Vygotsky y Bandura comparten similitudes significativas y se complementan mutuamente en el campo de la psicología del desarrollo. Ambos reconocen la importancia de la interacción social y el aprendizaje observacional en el desarrollo cognitivo y la autorregulación. Además, ambos destacan la influencia del entorno social y cultural en el desarrollo de las habilidades cognitivas y la motivación (Trujillo, 2017).

Aunque estos dos psicólogos tienen enfoques diferentes, sus teorías enriquecen nuestra comprensión del desarrollo humano y la interacción social. La teoría cognitiva social, desarrollada por el psicólogo Albert Bandura, ha sido una de las teorías más influyentes en el campo de la psicología. Esta teoría se centra en cómo las personas aprenden y adquieren comportamientos a través de la observación, la imitación y el proceso de autorregulación. Se destaca en todo momento, la relación entre la teoría cognitiva social y la autorregulación del aprendizaje; destacando, cómo esta teoría proporciona una base sólida para comprender la forma en la que las personas pueden controlar sus propios comportamientos, emociones y cogniciones (Vielma y Salas, 2000).

Para comprender mejor la relación de la autorregulación del aprendizaje con la teoría propuesta por Albert Bandura podemos resumir que esta teoría parte como una extensión de las teorías conductistas y cognitivas, argumentando que el aprendizaje no solo se basa en la adquisición de respuestas a estímulos externos, sino también en la capacidad de las personas para observar y aprender de los demás (Acosta, 2018).

Para Bandura, la observación desempeña un papel crucial en el aprendizaje social, donde el comportamiento de algunas personas sirve como ejemplo para otros, identificados como observadores; éstos aprenden nuevos comportamientos simplemente observando a los modelos y, posteriormente, imitando esos comportamientos si perciben que son efectivos o apropiados (Pascual Lacal, 2009).

En la opinión de Gaeta (2006), la autorregulación puede considerarse como un proceso psicológico que implica la capacidad de controlar y regular el comportamiento, las emociones y cogniciones. La autorregulación implica varios componentes clave, como el establecimiento de metas, la toma de decisiones, la autoevaluación y el control de emociones. Las personas que son capaces de autorregularse de manera efectiva pueden establecer metas realistas, evaluar su progreso hacia esas metas y ajustar su comportamiento en consecuencia.

La observación de modelos de comportamiento desempeña un papel significativo en la autorregulación de las personas (Hernández, 1998). Cuando las personas observan a otros, pueden aprender estrategias efectivas para regular su propio comportamiento. Por ejemplo, un niño que observa a un adulto manejar situaciones estresantes de manera calmada y respetuosa puede aprender a utilizar esas mismas estrategias para lidiar con el estrés en su propia vida (Rodríguez-Rey y Cantero García, 2020).

La Teoría cognitiva social también destaca el concepto de modelado y cómo se relaciona con la autorregulación. El modelado es el proceso por el cual las personas imitan el comportamiento de los modelos que han observado (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Este proceso es esencial en la autorregulación, ya que permite a las personas aprender nuevas formas de comportarse y regularse a sí mismas.

Otro aspecto fundamental de la teoría cognitiva social es el papel del reforzamiento en el proceso de autorregulación. Bandura argumentó que las personas son motivadas a regular su comportamiento en función de las consecuencias que esperan recibir (Sánchez, 2006). Si una persona espera recompensas por regular su comportamiento, es más probable

que continúe haciéndolo en el futuro; de lo contrario, si espera consecuencias negativas por su comportamiento, es más probable que busque maneras de autorregularse y evitar esas consecuencias negativas.

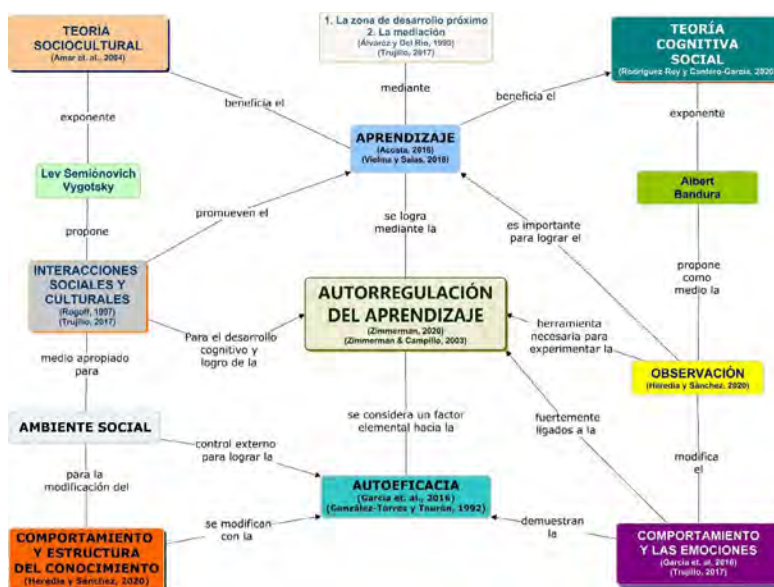
La relación entre la teoría cognitiva social y la autorregulación tiene importantes implicaciones en el campo de la educación (Hernández, 1998). Los profesores dirigen entre sus estudiantes opciones para desarrollar la autorregulación. Por ejemplo, pueden proporcionar modelos a seguir al mostrar a los estudiantes cómo enfrentar desafíos académicos de manera efectiva. Además, pueden reforzar el comportamiento autorregulado al reconocer y recompensar a los estudiantes cuando utilizan estrategias efectivas de autorregulación (Zulma, 2006).

Por lo anterior, el proceso de autorregulación del aprendizaje desempeña un papel crucial en la vida cotidiana de las personas, desde controlar las emociones en situaciones estresantes hasta mantener hábitos saludables, así como practicar el bienestar y el éxito personal. En la vida cotidiana, las personas pueden aplicar los principios de la teoría cognitiva social para mejorar su autorregulación, identificando modelos a seguir y aplicándolos en áreas donde desean mejorar y aprender de sus estrategias.

También pueden aumentar su autoeficacia estableciendo metas realistas y reforzando sus comportamientos autorregulados con beneficios. A pesar de su influencia y relevancia en la psicología, la Teoría cognitiva social recibe críticas acerca de subestimar la importancia de los factores biológicos y genéticos en el aprendizaje y la autorregulación. Además, se ha cuestionado la generalización de los resultados de los estudios de Bandura porque no reflejan la complejidad de la autorregulación en la vida real y, para profundizar sobre esto, es conveniente abordar otro espacio en la investigación.

Finalmente, a manera de resumen, se muestra en la Figura 3 la relación de ambas teorías con el concepto de la autorregulación del aprendizaje.

Figura 3
De la Teoría sociocultural a la Teoría cognitiva social



PROPUESTA INNOVADORA

Para llevar el proceso de autorregulación del aprendizaje como un proceso cíclico o repetitivo se propone realizarlo mediante el uso de tecnología que permita la obtención oportuna de resultados y la retroalimentación a los individuos acerca de su proceso de aprendizaje. Dicha herramienta contempla la valoración de las 3 fases del modelo de autorregulación del aprendizaje (Zimmerman, 2000).

CONCLUSIONES

La Teoría cognitiva social de Bandura proporciona una base sólida para comprender cómo las personas pueden autorregularse en la vida cotidiana. La observación de modelos, el modelado, el refuerzo, la autoeficacia y otros conceptos clave de esta teoría están intrínsecamente relacionados con la autorregulación. La autorregulación es un proceso esencial que permite a las personas controlar su comportamiento, emociones y cogniciones de manera efectiva. Al comprender cómo la Teoría cognitiva social se relaciona con la autorregulación, podemos aplicar estos principios en la educación, la terapia y la vida cotidiana para mejorar la calidad de vida y el éxito personal. Otra conclusión importante es que la Teoría cognitiva social considera crucial alcanzar la autoconciencia en, al menos, dos de las tres fases de autorregulación según el modelo de Zimmerman y Campillo (2003).

REFERENCIAS

- Acosta, Y. (10 de enero de 2018). Revisión teórica sobre la evolución de las teorías del aprendizaje. *Revista Vinculando*. <https://vinculando.org/educacion/revision-teorica-la-evolucion-las-teorias-del-aprendizaje.html>
- Álvarez, A., y Del Río, P. (1990). Aprendizaje y desarrollo: la teoría de la actividad y la Zona de Desarrollo Próximo. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación* (pp. 93-119). Alianza Editorial.
- Amar, J., Abello, R., y Tirado D. (2004). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Ediciones Uninorte.
- Argüelles Pavón, D. C., y Nagles García, N. (2007). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo* (2^{da}. ed). Universidad EAN.
- Bandura, A. (1977a). *Teoría de aprendizaje social*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977b). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A., & National Institute of Mental Health (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Díaz-Barriga Arceo, F., y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Gaeta, M. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9(1). <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017165001.pdf>
- García, J., Torregrosa, M., Inglés, C., Lagos, N., González, C., y Díaz, Á. (2016). Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos. *Estudios sobre educación*, (30), 31-50. <https://doi.org/10.15581/004.30.31-50>
- González-Torres, M. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. EUNSA.
- Heredia, Y., y Sánchez, A. (2020). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey. <https://hdl.handle.net/11285/637008>
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la Educación*. Paidós Educador.
- Izquierdo, A. (2005). Psicología del desarrollo de la edad adulta. Teorías y contextos. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 601-619. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0505220601A/15990>
- Pascual Lacal, P. L. (2009). Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 54, 1-8. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_23/PEDRO%20LUIS_%20PASCUAL%20LACAL_2.pdf

- Palincsar, A., y Brown, D. (1987). Mejorar el tiempo de instrucción a través de la atención a la metacognición. *Revista de discapacidades del aprendizaje*, 20(2), 66–75. <https://doi.org/10.1177/002221948702000201>
- Panadero, E. y Alonso-Tapia J., (2014a). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Panadero, E. y J. Alonso-Tapia, (2014b). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Paoloni, P. V., y Bonetto, V. (28 de abril de 2013). Creencias de autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicología Científica.com*, 15(5). <https://psicologiacientifica.com/creencias-de-autoeficacia-y-rendimiento-academico>
- Pintrich, P. 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* (pp. 249–284). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50012-7>
- Rodríguez-Rey, R., y Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres y Maestros*, 384, 72–76. <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011>
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. V. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Roux, R., y Anzures, E. (2015). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de una escuela privada de educación media superior. *Actualidades Investigativas en educación*, 15(1), 324-340. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17731>
- Sánchez, J. (2006). Efectos de la presentación del mensaje para realizar conductas saludables: el papel de la autoeficacia y de la motivación cognitiva. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 613-630. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33760307.pdf>
- Schunk (2012). *Teorías del aprendizaje*. Pearson.
- Trujillo, L. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*. Fundación Universitaria del Área Andina. <https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/825>
- Van der Veer, R., & Valsiner, J. (Eds.) (1994). *The Vygotsky Reader*. Blackwell.
- Vielma, E. y Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>

- Vygotsky, L., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Yasnitsky, A., VanderVeer, R., Aguilar, E., y García, L. N. (Eds.) (2016). *Vygotski revisitado: una historia crítica de su contexto y legado*. Miño y Dávila Editores.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- 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* (2nd ed., pp. 1-37). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://psycnet.apa.org/record/2001-06817-001>
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>
- Zimmerman, B. J. y Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. En J. E. Davidson y R. J. Sternberg (Eds.), *The nature of problem solving* (pp. 233-262). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615771.009>
- Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (1989) (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. Springer-Verlag. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4612-3618-4>
- Zulma, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios pedagógicos*, 32(2), 121-132. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200007>