

LA AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE Y LA AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL

THE SELF-REGULATION OF LEARNING AND AUTONOMY AND PERSONAL INITIATIVE

Lourdes Villardón
Universidad de Deusto
lourdes.villardon@deusto.es

Concepción Yániz
Universidad de Deusto
cyaniz@deusto.es

Resumen

En esta comunicación se presentan los resultados obtenidos en la aplicación de la fase piloto de un proyecto de investigación¹ en el que se estudia la relación entre la *autogestión del aprendizaje* y el desarrollo de la *autonomía e iniciativa personal* que favorece el *aprendizaje a lo largo de la vida*. En esta fase se ha recogido información a través de autoinforme sobre las distintas *estrategias* y aspectos de la *autogestión del aprendizaje* y sobre la *autonomía e iniciativa personal*.

Los resultados muestran una relación significativa positiva moderada entre las *estrategias de aprendizaje* y la *autonomía*, confirmándose la importancia de ambos aspectos para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes.

Palabras clave: Autogestión del aprendizaje, Desarrollo integral, Valores, Autonomía e iniciativa personal.

Abstract

In this paper, we present the results of the implementation of the pilot phase of a research project which examined the relationship between the self-learning and the development of autonomy and personal initiative that fosters the lifelong learning. In this phase, information was gathered through self-report on the various strategies and aspects of learning and self-autonomy and personal initiative.

The results show that, in general, there is a moderately significant positive relationship between learning strategies and autonomy, which confirms the importance of both aspects to promote the comprehensive development of students.

Keywords: Self-regulation of learning, comprehensive development, values, autonomy and personal initiative

1. La autogestión del aprendizaje

La investigación educativa actual tiene que afrontar el reto de definir el concepto de *aprendizaje a lo largo de la vida* en términos rigurosos y operativos, caracterizar la formación que hace del aprendizaje una constante en la vida de las

¹ Este trabajo forma parte de la investigación “El desarrollo de valores en la educación superior a través de la Autogestión del aprendizaje” (Referencia EDU2009-12883 (subprograma EDUC) aprobada por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España en convocatoria pública de tipo competitivo.

personas, y diseñar intervenciones adecuadas para lograrlo. El producto resultante ayudará a comprender en qué consiste la *competencia para aprender*.

Por ser la *competencia para aprender* condición necesaria para el *aprendizaje a lo largo de la vida*, se puede considerar una adquisición básica para la ciudadanía del siglo XXI. En consecuencia, se puede afirmar que aprender a aprender es una de las adquisiciones más valiosas que puede hacerse en los procesos de formación y debería ocupar un lugar prioritario en la formación universitaria.

El concepto de *autogestión del aprendizaje*, utilizado en esta comunicación y en la investigación correspondiente, integra la idea de *saber aprender*, resultado de *aprender a aprender*, y la de *controlar el propio aprendizaje*, considerado uno de los modos principales de potenciar al alumnado (Brockbank y McGill, 2002). Los estudios sistemáticos de la autorregulación, llevados a cabo desde mediados de los 80, constituyen antecedente de lo que denominamos autogestión. Por la relación con la parte del estudio que presentamos en esta comunicación, mencionaremos a Boekaerts que define el aprendizaje autorregulado como una interacción compleja entre aspectos (meta)cognitivos y motivacionales (1997); y a Zimmerman que propone un modelo de autorregulación en tres fases: planificación, actuación y control volitivo, y reflexión (Zimmerman, 2000; Zimmerman y Kitsantas, 2007), siendo lo más característico del modelo el feedback, la inclusión de componentes emocionales y volitivos y la perspectiva cognitiva.

La *autogestión del aprendizaje* es un componente esencial de la competencia para aprender (Solzbacher, 2006); está en la base de la formación profesionalizadora y favorece, entre otros aspectos, el aprendizaje a lo largo de la vida además de influir positivamente en el rendimiento académico (Masui y De Corte, 2005).

Los estudiantes que gestionan su aprendizaje utilizan estrategias cognitivas, motivacionales, metacognitivas y de apoyo para construir su conocimiento de forma significativa (Nuñez, Solano, González-Pienda y Rosario, 2006).

2. La evaluación de la autogestión del aprendizaje

En nuestra investigación la evaluación de la competencia para gestionar el propio aprendizaje era un tema central, que nos ha llevado a revisar algunas herramientas con la finalidad de seleccionar o elaborar la adecuada al objetivo.

Con relación a la medición de la autogestión como constructo multidimensional, Muis, Winne y Jamieson-Noel (2007) realizaron una investigación para medir las similitudes conceptuales entre tres cuestionarios de aprendizaje autorregulado: the Learning and Study Strategies Inventory (LASSI; Weinstein, 1987), the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ; Pintrich, Smith, García, & McKeachie, 1993) y el Meta-cognitive Awareness Inventory (MAI; Schraw & Dennison, 1994).

Los resultados indicaron que, a nivel grupal, había evidencia de validez convergente que, sin embargo, disminuía si se analizaban los datos a nivel individual. Aparecía una evidencia modesta de validez discriminante. Una razón de estos resultados parecía estar, según los autores, en el peso dado en cada cuestionario a diferentes aspectos de la autogestión: LASSI, más centrado en procesos de codificación, MAI, en procesos metacognitivos y MSLQ en procesos motivacionales. Un estudio previo realizado por nuestro equipo de investigación utilizando el MSLQ (Villardón, Elexpuru y Yániz, 2007b) confirma la necesidad de revisar el instrumento teniendo en cuenta los avances en las teorías del aprendizaje y conceptos relacionados (Brockbank, A. y McGill, I., 2002; Monereo y Pozo, 2003; Pozo, 2003).

Gallardo, Suarez Rodríguez y Perez Perez (2009) a partir de un estudio con el que compartimos notables coincidencias, elaboraron y validaron el cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios (CEVEAPEU). Este cuestionario consta de una escala de estrategias afectivas, de apoyo y control, en la que se incorporan aspectos motivacionales, estrategias de

control del contexto, interacción social y manejo de recursos y estrategias metacognitivas; y una segunda escala de estrategias relacionadas con el procesamiento que incluye estrategias de búsqueda, recogida y selección de información.

3. Autonomía e iniciativa personal

Entendemos por autonomía e iniciativa personal la capacidad desarrollada para tomar decisiones con criterio propio, para adaptarse a las nuevas situaciones y para promover cambios y mejoras en el entorno.

Escamilla (2008), en su descripción de las competencias básicas, entre las que se encuentra la autonomía e iniciativa personal, la describe como “el conjunto de habilidades que suponen un desarrollo y una evolución respecto al conocimiento de uno mismo, a una autoestima equilibrada, al deseo de superación y a la construcción de unos valores y normas morales personales y fundamentados en principios éticos, en el conocimiento, aprecio y respeto hacia los otros y hacia el entorno

Supone, también, la disposición para trazar, en distintos tipos de situaciones, proyectos de actuación sistemáticos, flexibles, creativos, personales y ajustados a las necesidades detectadas.

Comportarán el estudio de las alternativas, las ventajas y los riesgos de las decisiones y sus consecuencias, para sí y para otros, en diferentes plazos temporales” (Escamilla, 2008:112)

Según el mismo autor, la persona con alto nivel de autonomía e iniciativa personal es dueña de sí misma, responsable de su vida y de sus decisiones; muestra voluntad reflexiva en cualquier contexto vital en el que tiene que actuar con criterios éticos; se orienta a emprender proyectos para transformar las ideas en actos; adquiere conciencia y aplica valores y actitudes personales como la responsabilidad, perseverancia, conocimiento de sí misma, autoestima, creatividad, autocrítica, control emocional; tiene capacidad de elegir, de afrontar los problemas; y capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos; tiene habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo; para ponerse en el lugar de los demás, valorar sus ideas y hacerles llegar sus propias ideas (asertividad). Conoce los principios, valores y normas del contexto social y cultural y actúa con los que ha personalizado; toma decisiones fundamentadas y elige con criterios propios; mantiene una actitud positiva hacia los cambios que implican mejoras (innovación); es flexible en sus decisiones y actuaciones. Exige un nivel de desarrollo que no se da hasta la adolescencia o posteriormente, y por ello ocupa un lugar destacado en la formación universitaria, relacionada con la capacitación para tomar decisiones complejas y regirse por normas personalizadas (autonomía moral)

Desde una perspectiva de desarrollo, para avanzar en la autonomía e iniciativa personal es necesario que la persona valore algunas características que sirven de apoyo para esta dimensión, tales como la Autoestima y el Ser uno mismo y que desarrolle determinadas habilidades, tales como la autogestión del propio aprendizaje.

4. Autonomía para aprender: vínculo entre la autogestión del aprendizaje y la autonomía e iniciativa personal

Como se recoge en Villardón, Elexpuru y Yániz (2007a), La formación universitaria debe lograr un aprendizaje que sitúe a cada estudiante en las mejores condiciones posibles para seguir aprendiendo durante toda su vida. Por ello, la autonomía para aprender es un componente elemental en el curriculum básico de cualquier titulación. La autonomía en el aprendizaje se entiende como la “facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto

de aprendizaje” (Monereo, 2001:12). Conseguir que nuestras alumnas y alumnos sean más autónomos aprendiendo implica hacerles conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego, de sus dificultades para aprender y del modo de superar esas dificultades.

Monereo y Pozo (2003) establecen una serie de competencias concretas que favorecen la autonomía de los alumnos en el aprendizaje: Pensar; Cooperar; Comunicar; Empatizar; Ser crítico; Automotivarse. Se debe intentar que el carácter externo de la motivación se interiorice, logrando que el motor principal del aprendizaje y de la actividad se encuentre en la propia persona. La meta es desarrollar la capacidad para construir el conocimiento por sus propios medios. Esta capacidad está asociada al aprendizaje de estrategias para aprender. La autonomía para aprender necesita de algunas habilidades que permitan el aprendizaje a lo largo de la vida: Habilidades para organizar, planificar y evaluar la propia tarea y, particularmente, el proceso de aprendizaje permiten una mayor autonomía en el aprendizaje, que puede ser regulado por el propio estudiante.

El estudiante que está en un proceso de aprendizaje autónomo necesita también comprometerse en el aprendizaje, es decir, responsabilizarse de su proceso y hacerse cargo del mismo, lo que implica la autogestión del aprendizaje y desarrollar su propio proyecto de aprendizaje o formación.

5. La evaluación de la autonomía e iniciativa personal

Se ha revisado la disponibilidad de instrumentos para esta evaluación. De la búsqueda realizada, concluimos que la relación de herramientas estandarizadas para evaluar este constructo, tal y como se ha descrito, es prácticamente inexistente. Únicamente encontramos algunas escalas que evalúan aspectos parciales, los cuales resultan insuficientes para este estudio.

Por este motivo se decidió utilizar una adaptación del inventario de valores Hall-Tonna, con la finalidad de valorar los recorridos correspondientes a autonomía e iniciativa personal y se ha elaborado y validado una escala de este valor. Este inventario consta de 125 ítems con cinco opciones de respuesta. De su aplicación se obtiene un perfil de las “metas” y “medios” que están actuando de manera prioritaria en las decisiones y actuaciones personales, y el grado de equilibrio entre valores que rigen el ámbito personal y el ámbito social.

Asimismo el informe ofrece el recorrido más adecuado para establecer el tránsito hacia las metas deseadas; indica las habilidades que apoyarían dicho tránsito y el tipo de liderazgo que lo favorecería.

Por último, permite identificar el tipo de conocimiento al que se tiende de manera espontánea: datos, información, comprensión o generación de conocimiento.

6. Estudio

El objetivo de la investigación desarrollada es conocer el grado de autogestión del aprendizaje de los estudiantes universitarios y con qué factores se asocia, así como la relación que tiene con el valor Autonomía e Iniciativa personal.

6.1. Muestra

Los estudiantes que participan en esta fase son estudiantes de primer curso del Grado de Psicología y del Grado Profesor en Educación Primaria de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto. Han respondido el cuestionario un total de 136 estudiantes, siendo el 52% de Psicología y el 48% de Educación primaria. La media de edad es de 18,41 (d.t.=1.14).

6.2. Instrumentos

Se ha aplicado el cuestionario CEVEAPEU (Gargallo, Suarez_Rodríguez, Pérez-Pérez, 2009), que consta de 88 ítems y dos escalas principales, una referida a estrategias afectivas, de apoyo y control, compuesta de cuatro subescalas (estrategias motivacionales, componentes afectivos, estrategias metacognitivas, estrategias de control de contexto, interacción y manejo de recursos) y otra referida al procesamiento de la información, con dos subescalas (estrategias de búsqueda y selección de información y estrategias de procesamiento y uso de la información). La escala total cuenta con veinticinco estrategias diferentes incluidas en las distintas subescalas. El cuestionario establece cinco opciones de respuesta según el grado de acuerdo con cada afirmación.

El cuestionario fue validado con una muestra de estudiantes universitarios. El coeficiente alpha de toda la escala en la investigación donde fue elaborado y validado fue de .88, la escala de estrategias afectivas de .82 y la de procesamiento de la información de .86. El coeficiente de las subescalas fue superior en todas ellas a .69.

En nuestro estudio los índices de fiabilidad tanto de la escala total (.92) como de las dos escalas, afectiva (.83) y de procesamiento (.90) son altos.

La identificación del grado de Autonomía e Iniciativa personal se ha realizado a partir de una adaptación a formato escala del inventario de valores Hall –Tonna (1997). Se incluyen como ítems, los valores que forman parte de estos constructos, en dos subescalas, una referida propiamente a la Autonomía y otra vinculada al emprendizaje, directamente vinculado a la iniciativa. Para cada uno de los ítems, los estudiantes deben responder el grado de importancia que le conceden a través de una escala gráfica del 1 al 10. Las escalas han mostrado una alta fiabilidad, tanto la escala de Autonomía (alpha=.90) como la de emprendizaje (alpha=.92).

Para la aplicación de los cuestionarios se ha diseñado una página web. Los estudiantes responden de forma colectiva durante una hora de clase, siendo informados con anterioridad de las características del estudio y del carácter voluntario de su participación. Las personas que llevan a cabo la aplicación son profesionales entrenadas a tal efecto.

6.3. Procedimiento para la elaboración y validación de la Escala Autonomía e Iniciativa personal

Partiendo del inventario de valores Hall-Tonna, que consta de 125 ítems con cinco opciones de respuesta, siendo cada opción un valor entre los que hay que elegir uno, se diseñó una escala. El procedimiento seguido fue el siguiente:

- Identificación de los valores que conforman el eje de Autonomía e Iniciativa Personal. Se realizó una Técnica Delphi, a través de la cual, tras tres rondas de consulta, se estableció consenso entre los expertos. Participaron un total de 10 expertos.
- Cada valor se convirtió en un ítem de las escala de Autonomía y de emprendizaje o iniciativa personal. Se consideró conveniente incluir una escala grafica del 1 al 10 para favorecer la discriminación entre los grados de importancia concedidos a cada valor.
- Se revisó la escala antes de la aplicación piloto para corregir y mejorarla
- Se aplicó a la muestra piloto para conocer su fiabilidad y cambiar lo necesario antes de la aplicación definitiva.

6.4. Resultados

6.4.1. Nivel de utilización de Estrategias de Autogestión del aprendizaje

Como puede observarse en la Tabla 1, el promedio de puntuaciones en cada una de las escalas y subescalas que recogen las estrategias de aprendizaje es medio-

alto, algo mayor la escala de procesamiento de la información (3,61) que la de aspectos afectivos (3,59). De las subescalas, la que tiene mayor puntuación media es la de control de contexto (3,78), seguido de la de motivación (3,74). La puntuación media más baja la tiene la subescala de aspectos afectivos, referida al estado anímico y al control de la ansiedad, que alcanza un nivel medio de la escala (3,09).

Dimensión	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Escala Total	1,72	4,34	3,5960	,31582
Escala Afectivos	1,75	4,25	3,5866	,29074
Escala Procesamiento información	1,66	4,57	3,6103	,41371
Subescala 1_1 motivación	1,40	4,40	3,7366	,32563
Subescala 1_2 afectivos	1,00	4,50	3,0906	,62961
Subescala 1_3 metacognitivas	1,53	4,60	3,5196	,42877
Subescala 1_4 control contexto	1,70	4,80	3,7840	,45163
Subescala 2_1 búsqueda información	1,75	4,88	3,3225	,57803
Subescala 2_2 procesamiento información	1,63	4,63	3,6730	,42108

Tabla 1. Media y Desviación Típica de la escala total, de las dos escalas y de las subescalas

Si consideramos estas mismas escalas de estrategias en función del género, los resultados indican que las estudiantes ($M=3.03$; $D.T.=.65$) tienen más dificultad para controlar la ansiedad y el bienestar físico en distintas situaciones relacionadas con el aprendizaje que los estudiantes ($M=3.33$; $D.T.=.48$) ($F=5,22$; $p<0.5$). Por otro lado, las chicas ($M=3.83$; $D.T.=.40$) organizan mejor su entorno de estudio que los chicos ($M=3.57$; $D.T.=.56$) ($F=7,73$; $p<0.1$).

6.4.2. Relación entre estrategias de Autogestión y Autonomía e iniciativa personal

La Tabla 2 recoge las correlaciones (r de Pearson entre las escalas y subescalas de estrategias y la Autonomía e Iniciativa Personal, expresadas en los resultados de autonomía y emprendizaje, denominación que se identifica con iniciativa por su proximidad conceptual.

	Total Autogestión	Escala afectivos	Escala Información	Subesc. motiv	Subesc. afectiv	Subesc. Metacog.	Subesc. Contexto	Subesc. Busq. Inform.	Subesc. Proces. Inform.
Autonomia	,469 ,000	,407 ,000	,466 ,000	,264 ,002	n.s	,400 ,000	,310 ,000	,393 ,000	,424 ,000
Emprendizaje	,452 ,000	,387 ,000	,456 ,000	,233 ,007	n.s	,406 ,000	,289 ,001	,416 ,000	,391 ,000

Tabla 2. Correlación entre dimensiones de valor y escalas y subescalas de estrategias de aprendizaje.

Los resultados indican que, en general, hay una relación significativa positiva moderada entre las estrategias de aprendizaje y la Autonomía. La única subescala que no tiene relación es la que se refiere a los aspectos afectivos, más relacionada con el estado emocional y la búsqueda de apoyo social. La subescala motivacional tiene una relación baja con la Autonomía.

La escala del manejo de la información es la que más se relaciona con la Autonomía. Las subescalas de estrategias metacognitivas y del procesamiento de la información son las más vinculadas a esta dimensión.

Con respecto al emprendizaje, aspecto vinculado con la iniciativa personal, los resultados indican que no tiene relación con los aspectos afectivos. Al igual que ocurre con la Autonomía, tiene una relación baja con la subescala motivacional. Correlaciona de forma moderada con la búsqueda y el procesamiento de la información. Así, los aspectos del aprendizaje que más tienen que ver con estrategias conscientes de las personas se relacionan más con la autonomía y la iniciativa personal que otros aspectos vinculados al aprendizaje que están “menos controlados” por el sujeto tales como la motivación, la ansiedad, etc. Esto puede deberse a que tienen un carácter más intencional y, por tanto, más vinculado a las prioridades de las personas.

Estos resultados se pueden explicar porque la parte afectiva y motivacional del cuestionario utilizado están medidas con ítems más vinculados a actitudes y estados emocionales que a estrategias conscientes y activas de control emocional y de automotivación hacia el aprendizaje. Esta hipótesis ha guiado la continuación de esta investigación y la recogida de datos posterior.

7. Conclusiones

Los resultados indican que, en general, hay una relación significativa positiva moderada entre las estrategias de aprendizaje, y la autonomía e iniciativa personal. La única subescala que no tiene relación con estos aspectos es la que se refiere a los aspectos afectivos, más relacionada con el estado emocional y la búsqueda de apoyo social, en tanto que la subescala motivacional tiene una relación baja con la autonomía.

La escala del manejo de la información es la que más se relaciona con la autonomía y la iniciativa personal. Las subescalas de estrategias metacognitivas y del procesamiento de la información son las más vinculadas a estas dimensiones. Así, los aspectos del aprendizaje que más tienen que ver con estrategias conscientes de las personas se relacionan más con la autonomía e iniciativa que otros aspectos vinculados al aprendizaje que están “menos controlados” por el sujeto tales como la motivación, la ansiedad, etc. Esto puede deberse a que tienen un carácter más intencional y, por tanto, más vinculado a las prioridades de las personas.

La relación positiva moderada entre las estrategias de aprendizaje y la autonomía e iniciativa personal confirma la importancia de ambos aspectos para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes. El fomento de las estrategias de aprendizaje hace que los estudiantes desarrollen la autonomía, a la vez que exponer a los estudiantes a situaciones de aprendizaje que fomenten su autonomía mejorará su competencia para aprender.

Queda por explorar en la siguiente fase de este estudio si la escasa o no significativa relación entre los aspectos afectivos y motivacionales con la autonomía y e iniciativa personal está vinculado a la forma en que se han medido las primeras.

Bibliografía

Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7, 161–186.

Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona. Graó.

Gargallo, Bernardo; Suárez-Rodríguez, Jesús M. & Pérez-Pérez, Cruz (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios RELIEVE, v. 15, n. 2. http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm (consultado el 10/01/11)

Hall, B.P. (1997). *Desarrollo y Gestión de Valores en la Universidad*. Boletín de Estudios Económicos, 161, 227-250.

Masui, Ch., De Corte, E. (2005). Learning to reflect and to attribute constructively as basis components of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 351-371.

Monereo, C. (2001): "Ser estratégico y autónomo aprendiendo". Barcelona. Graó.

Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.

Muis, K.R., Winne, P. H. and Jamieson-Noel, D. (2007). Using a multitrait-multimethod analysis to examine conceptual similarities of three self-regulated learning inventories. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 177–195.

Nuñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J. A. y Rosario, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18, 3, 353-358.

Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T. y McKeachie, W. J. (1993), "Reliability and Predictive Validity of the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)". *Educational and Psychological Measurement*, vol. 53, 801-813.

Pozo, J.I. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Madrid:Morata.

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460–475.

Solbазcher, C. (2006). Improving learning competence in schools - what relevance does empirical research in this area have for teacher training? *European Journal of Teaching Education*, 29, 4, 533-544.

Villardón, L., Elexpuru, I., y Yániz, C. (2007a). Autonomía: condición indispensable de la competencia para aprender. Datos preliminares de un estudio. Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU). Seminario Internacional 2-07: El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

Villardón, L.; Elexpuru, I.; Yániz, C. (2007b). El desarrollo de competencias profesionales a partir del desarrollo integral del estudiante. En Varios. La competencia docente. Barcelona: ICEs UB UAB y otros.

Weinstein, C.E. (1987). LASSI (Learning and Study Strategies Inventory). Clearwater, FL.: H. & H. Publishing Company.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: a social cognitive perspective. In Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeodmer, M. (Eds.), Handbook of Self-Regulation. Academic Press.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2007). Reliability and validity of Self-efficacy for Learning Form (SELF) scores of college students. Journal of Psychology, 215(3), 157-163.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

¿Cómo se puede mejorar la autogestión del aprendizaje entre los estudiantes universitarios?

¿Cómo incide la actuación docente en el desarrollo de la autonomía de dichos estudiantes?

¿Qué implicaciones tienen estos aspectos en la perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida?