



AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA Y METAS DE APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

Cynthia Yaneth Ramírez Escarpita
Universidad Pedagógica de Durango

Luis Fernando Hernández Jácquez
Universidad Pedagógica de Durango

Área temática: Procesos de aprendizaje y educación.

Línea temática: Procesos cognitivos y socio-afectivos.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.

Resumen:

Las capacidades cognitivas, motivacionales y conductuales que poseen los alumnos tienen poca importancia en las universidades, parece ser que lo más importante es cumplir al pie de la letra los programas estipulados, contenidos que en muchas de las ocasiones son obsoletos. Cuando un estudiante autorregula su aprendizaje, significa que previamente planifica sus actividades y tiene un control durante la realización de las mismas. La presente investigación tiene por objetivo determinar la influencia que un programa de autorregulación académica ejerce sobre la percepción de logro de las metas de aprendizaje en los estudiantes de la UPD.

Palabras clave: Autorregulación académica, metas de aprendizaje, influencia y estudiantes universitarios.

Introducción

Aún en nuestros días se le sigue apostando a una enseñanza centrada en la figura del docente, al alumno poco o nada en la mayoría de los casos se le estimula para que logre desarrollar un pensamiento crítico, creativo y autónomo, sigue siendo el docente el actor principal del propio aprendizaje del alumno. Tampoco se le motiva a practicar con regularidad la reflexión acerca de su desempeño como estudiante, de su relación con los otros, de su entorno, sobre el desempeño de sus maestros, acerca de sus tendencias motivacionales, sobre cuáles son sus de las habilidades cognitivas, sociales y conductuales que posee y las que no posee.

Parte importante de las dificultades que se observan en la intervención directa con universitarios, específicamente con los alumnos de la Universidad Pedagógica de Durango (UPD), referente a su nivel académico, están relacionados directamente a la vertiente motivacional y emocional, manifestado en el desinterés por el estudio, falta de entusiasmo y falta de una participación activa dentro del aula. Así mismo se asocia al plano cognitivo y estratégico de estudio.

La presente investigación tiene por objetivo determinar la influencia que un programa de autorregulación académica ejerce sobre la percepción de logro de las metas de aprendizaje en los estudiantes de la UPD, específicamente con alumnos de 8° semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), como parte del programa de la asignatura Programación Curricular y la Didáctica en la Educación Inicial.

Se decidió conducir la investigación por el enfoque cuantitativo, ya que se cuenta con la convicción de que un programa de autorregulación académica puede ejercer un impacto positivo y cuantificable sobre la percepción de logro de las metas de aprendizaje en los estudiantes. Las variables que se contemplaron en el estudio fueron la autorregulación académica y metas de aprendizaje.

Por autorregulación académica entendemos que se refiere a un proceso activo y constructo a través del cual los estudiantes establecen metas para sus aprendizajes y tratan de supervisar, regular y controlar su cognición, motivación y conducta dirigidos y limitados por sus metas y por las características contextuales de su entorno” (Pintrich, 2000a, p. 453).

Y según Dweck y Elliot (1988) las metas de aprendizaje son representaciones cognitivas que se caracterizan por un tipo de conducta en la que los sujetos parecen disfrutar con los retos o los desafíos, que se motivan ante ellos y persisten en el aprendizaje, se caracterizan por un interés por la adquisición y el desarrollo de nuevas capacidades y conocimientos, orientan al sujeto hacia el dominio de la tarea de aprendizaje y hacia una búsqueda de lo que suponga un desafío.

La necesidad de investigar más a fondo el proceso de la autorregulación académica, es el de fomentar en los alumnos la capacidad para gestionar sus propios procesos de adquisición del conocimiento, y la necesidad de crear en el pensamiento de los alumnos el compromiso de ser responsables de su propio aprendizaje. Se pretende poder constatar de manera empírica si un programa de autorregulación académica puede

tener influencia en la motivación intrínseca de los alumnos, ya que las metas de aprendizaje percibe las tareas académicas como una invitación a conseguir algo, como un desafío, una oportunidad de adquirir mayor competencia, para disfrutar la agradable sensación de control personal y la sensación agradable de aprender nuevas cosas.

Desarrollo

Se realizó una revisión de literatura con respecto a trabajos realizados a partir del año 1999 hasta el año 2015, logrando un compendio de 30 investigaciones. Los trabajos encontrados son todos en idioma español, fueron analizados contemplando en ellos el tipo de estudio que se abordó, además de las variables estudiadas, no se desecharon investigaciones dependiendo del paradigma que las sustentaba. Dentro de las 30 investigaciones, la mayoría son investigaciones cuantitativas, en total 21. Solo 7 de las 30 son investigaciones cualitativas, 1 mixta y 1 investigación acción.

Se reconoce que existe una relación significativa entre la variable metas académicas y la autorregulación, que además de existir las metas orientadas al aprendizaje, existen otras metas, como lo son las orientadas a la valoración social, a la consecución de una buena situación laboral en un futuro, incluso metas orientadas al yo, por lo cual se reflexiona acerca de la importancia que tiene el incluir estrategias encaminadas a mejorar la autoestima y motivación de los alumnos. Dos de las investigaciones utilizan el Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II), elaborado por Núñez, González, González, García y Rocas (1997).

En relación a la variable metas de aprendizaje existen acercamientos teóricos importantes, que han permitido esbozar una clasificación de los tipos de metas que persiguen los alumnos, la mayoría de las investigaciones se han llevado a cabo con alumnos de secundaria, los alumnos fueron evaluados con el Cuestionario de Metas Académicas (CMA), instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de educación secundaria, que contempla el factor metas de aprendizaje.

Sin embargo en el trabajo diario con los alumnos de educación superior, de manera específica con los alumnos de la UPD, se observa una gran dificultad para controlar los impulsos que obstaculizan su atención y concentración. Es evidente por medio de la observación y trabajo directo, que los alumnos de la UPD no logran tener un control de sus emociones, acciones, sentimientos y pensamientos, lo que obstaculiza en gran medida el logro de metas, a esto le sumamos un desconocimiento por parte del alumno aquellos motivos que determinan su actuar académico.

La autorregulación académica se convierte en una variable de interés crucial, ya que implica que el estudiante pueda monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y conducta (Pintrich, 2000; Zimmerman y Schunk, 2001).

Los estudiantes que optan por conducir su actuar académico hacia el cumplimiento de las metas de aprendizaje son alumnos que se encuentran motivados principalmente por aprender, buscando las

estrategias que le posibiliten resolver problemas, es un alumno que no duda en preguntar, corregir sus errores y aprender de los mismos. Las metas que los estudiantes adoptan y, consecuentemente, sus vivencias de éxito o fracaso en el estudio, dependen de cómo “construyen la realidad” de la clase: los estudiantes de una misma clase pueden diferir en cuanto a la forma de enfocar ciertos hechos y a la interpretación que les dan (Elliot, 1999).

De hecho en distintos trabajos han encontrado una relación positiva entre la adopción de metas de aprendizaje y el uso adecuado de estrategias cognitivas y de autorregulación en estudiantes universitarios (Elliot y McGregor, 1999; Elliot, McGregor y Gable, 1999; Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993).

Si se pretende trabajar en beneficio del nivel de autorregulación y de las metas de aprendizaje por las cuales los alumnos conducen su aprendizaje, es claro que se debe comenzar primeramente con el reconocimiento de las fortalezas, áreas de oportunidad, capacidades, intereses y motivaciones, para así poder establecer las metas acorde a las necesidades y posibilidades reales de los alumnos.

Este estudio, que se incorpora a la línea de investigación Procesos cognitivos y de aprendizaje, que se desarrolla en la Universidad Pedagógica de Durango, se considera que contribuirá a enriquecer los hallazgos y evidencias empíricas en el área. Además del aporte teórico asociado a esta investigación, se pretende llegar a conocer las metas de aprendizaje, así como la influencia que puede tener un programa de autorregulación académica sobre la percepción de logro de las metas de aprendizaje en los estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango.

También es preciso agregar que aparte de las intenciones anteriormente mencionadas, se pretende poder constatar de manera empírica si un programa de autorregulación académica puede tener influencia en la motivación intrínseca de los alumnos, ya que las metas de aprendizaje percibe las tareas académicas como una invitación a conseguir algo, como un desafío, una oportunidad de adquirir mayor competencia, para disfrutar la agradable sensación de control personal y la sensación agradable de aprender nuevas cosas, que le posibiliten poder resolver problemas, aprender de sus propios errores, con una menor intervención de las fuerzas motivacionales de las personas que lo rodean o de encaminar sus éxitos académicos con la única intención de llegar a tener un buen trabajo y bien remunerado, que no quiere decir que esto esté mal, pero es de vital importancia trabajar el elemento vocacional en los estudiantes universitarios.

En la presente investigación tanto la realización del diseño instruccional y el actuar por parte del investigador quien es quien elige y aplica las actividades propuestas, se basan en la perspectiva sociocognitiva, debido a que se considera necesario guiar a los estudiantes en el proceso de análisis y selección de motivos académicos, considerando el proceso de autorregulación como una actividad con una tendencia más apegada al individualismo.

Para la teoría sociocognitiva (Bandura, 1986) las fuentes principales para autorregularse son las metas personales, la percepción de autoeficacia y las expectativas de resultado, por lo cual se puede determinar

que aquellas motivaciones intrínsecas del individuo juegan un papel importante en el proceso de la autorregulación del aprendizaje, se considera que el alumno autorregula su comportamiento cuando tiene interés por alcanzar alguna meta determinada.

Las metas de aprendizaje se caracterizan por un interés por la adquisición y el desarrollo de nuevas capacidades y conocimientos, orientan al sujeto hacia el dominio de la tarea de aprendizaje y hacia una búsqueda de lo que suponga un desafío (Dweck, 1986).

Se elige el diseño cuasiexperimental, debido a que los grupos seleccionados comparten algunas características y se tiene un alto índice, pero no el grado máximo, de control sobre la causa de los efectos que se estén examinando. Se pretende lograr un alcance explicativo buscando el porqué de los hechos, estableciendo relaciones de causa-efecto, se pretende describir y relacionar variables, explicando la dirección de la relación entre dichas variables, para generar un sentido de entendimiento sobre un fenómeno.

En el caso de la variable de metas de aprendizaje, se utilizará el Cuestionario de Metas Académicas (C.M.A.) elaborado, en función de la teoría de Dweck, por Hayamizu y Weiner (1991).

El nivel de confiabilidad del cuestionario, aplicado a los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa, alumnos de segundo, cuarto y sexto semestre, un total de 110 alumnos. Se ha utilizado el paquete estadístico SPSS para el tratamiento de los datos recogidos. Los índices de fiabilidad se obtienen mediante el procedimiento de “alfa” de Cronbach:

Tabla 3: Estadísticos de fiabilidad

ALFA DE CRONBACH	N DE ELEMENTOS
.806	20

Fuente: Elaboración propia.

Después de haber analizado algunas de las perspectivas que han estudiado la variable de autorregulación académica, se decidió elegir la perspectiva sociocognitiva según el modelo de Pintrich, con la intención de sugerir un nuevo diseño instrumental basado en dicha teoría. El diseño instruccional consta de 15 sesiones de 80 minutos cada una, llevadas a cabo dentro del programa de la asignatura Programación Curricular y la Didáctica de la Educación Inicial, bajo el eje temático La didáctica de la literatura.

Resultados

Para el análisis cuantitativo de la información de la presente investigación, donde la población está compuesta por 40 alumnos de 8° semestre como se mencionó anteriormente se aplicó el Cuestionario de Metas Académicas (C.M.A.) elaborado en función de la teoría de Dweck, por Hayamizu y Weiner (1991), cuyo

instrumento está conformado por tres dimensiones (metas de rendimiento, metas de aprendizaje y metas de valor social), la escala de valores es del 0 al 3, siendo el 3 el valor mayor.

Para el tratamiento de los datos recuperados se llevó a cabo un análisis a partir de medidas de estadística descriptiva y estadística inferencial. Una vez que se precisaron las pruebas estadísticas a utilizar, se procedió al análisis con el paquete estadístico SPSS versión 20, para probar las hipótesis planteadas.

El objetivo de las pruebas fue verificar las relaciones entre las variables propuestas y la comparación de medias entre los grupos de control y experimental, es decir si existe o no relación, si hay o no diferencia de medias en ambos grupos en relación a los resultados obtenidos en el pretest y el postest.

De esta forma la hipótesis nula corresponde a la afirmación de que un programa de autorregulación académica no ejerce un efecto positivo sobre la percepción de logro de las metas de aprendizaje en los estudiantes de la UPD, mientras que la hipótesis alternativa afirma lo contrario.

La diferencia de grupos con respecto a su nivel de percepción de logro de metas de aprendizaje en las fases de pretest y postest en cada uno de los grupos, se analizó con la prueba T de Student para muestras relacionadas, cuyos resultados se indican en la siguiente tabla:

Prueba de muestras relacionadas, fases pretest y postest.

VARIABLE	ESTADÍSTICO T	GL	SIG. (BILATERAL)
GRUPO CONTROL	.308	17	.762
GRUPO EXPERIMENTAL	-2.947	21	.008

Fuente: Elaboración propia.

Con lo anterior, se rechazó la hipótesis nula para el grupo experimental: “Un programa de autorregulación académica no ejerce un efecto positivo sobre la percepción de logro de las metas de aprendizaje en los estudiantes de la UPD”, misma que establece que las medias son iguales, por lo que entonces sí existe una diferencia estadística entre las medias del grupo experimental, aceptándose la hipótesis de la investigación: “Un programa de autorregulación académica ejerce un efecto positivo sobre la percepción de logro de las metas de aprendizaje en los estudiantes de la UPD”.

En la siguiente tabla se muestran las medias aritméticas en cada una de las fases en los dos grupos.

Medias aritméticas para las fases pretest y postest en los grupos experimental y control.

GRUPO	FASE	MEDIA	DESVIACIÓN TÍP.
CONTROL	PRETEST	3.5347	.40152
	POSTEST	3.4980	.34691
EXPERIMENTAL	PRETEST	3.3409	.40308
	POSTEST	3.6136	.32484

Como se observa, sí se efectuó un cambio en las medias sobre todo del grupo experimental. En el caso del grupo control la media descendió de 3.5347 puntos a 3.4980 puntos, pero dada la no significancia, técnicamente se mantuvo estable, mientras que en el caso del grupo experimental la media aumentó significativamente de 3.3409 puntos a 3.6136 puntos, por lo tanto estadísticamente la aplicación o la no aplicación de un diseño instruccional sí ejerce un impacto en la percepción de los estudiantes hacia las metas de aprendizaje.

Además de los resultados obtenidos de las pruebas estadísticas se llevaron a cabo observaciones, anotaciones y registros de los comentarios por parte de los alumnos acerca de las actividades que se llevaron a cabo en el grupo experimental. Las actitudes y resultados obtenidos en las sesiones fueron satisfactorios, los textos literarios que fueron elegidos fueron de su agrado y no presentaron dificultad para comprenderlos y relacionarlos con situaciones cotidianas, llegando a reflexiones interesantes sobre nuestra época actual, los problemas sociales relacionados con la literatura y la importancia de hacer una inteligente selección de actividades didácticas en la primera infancia.

Las actividades que se llevaron a cabo integraron habilidades cognitivas, afectivas, intelectuales y volitivas, que a través de una atmósfera creativa y de confianza, se logró generar productos novedosos y de gran valor para los alumnos, ya que comentaron de manera escrita que los hizo reflexionar acerca de la importancia de la literatura, que se sintieron reflejados, divertidos y conociendo diferentes formas de trabajar la literatura con los niños.

En el caso del grupo experimental comenzó con una percepción de logro de metas de aprendizaje menor (3.3409) a comparación del grupo control (3.5347), después de la aplicación del diseño instruccional se obtuvo un resultado mayor en dicha dimensión en el grupo experimental (3.6136), y en el caso del grupo control hubo una disminución (3.4980) en los resultados obtenidos en la prueba intragrupal, esto quiere decir que el nivel de percepción de logro fue menor en la fase posttest a comparación de la fase pretest.

Posiblemente los resultados nos indiquen que la manera en que se estaba impartiendo la clase no beneficiaba el nivel de percepción de la dimensión de metas de aprendizaje y que un cambio en la manera de intervenir en los grupos era necesario para impactar en dicha variable.

Conclusiones

Cuando un estudiante autorregula su aprendizaje, significa que previamente planifica sus actividades y tiene un control durante la realización de las mismas. Por tanto es importante desarrollar la capacidad de monitorizar el proceso y usar distintos tipos de estrategias, tanto cognitivas como motivacionales a través de las cuales se llevan a cabo procesos implicados en el aprendizaje, antes, durante y después de la tarea encomendada. De una manera más clara y concreta el alumno es consciente de su propio proceso de aprendizaje, y se caracteriza por ser un individuo interesado por aprender, pero sobre todo interesado en aprender sobre sus propios mecanismos para lograr el éxito académico.

En cada sesión se consideró importante que los estudiantes autosupervisen sus pensamientos y motivos académicos para lograr un objetivo, fijando sus objetivos para ampliar sus conocimientos y mantener la motivación. No solo se trata de que estén conscientes de cuales son aquellos motivos que guían su actuar académico, también que a la vez logren mantener su interés y motivación para finalizar exitosamente una actividad, a pesar de los retos que se presenten, revisando las estrategias que están utilizando y de ser necesario contar con la capacidad de modificarlas de ser necesario.

Según los datos estadísticos, la aplicación del diseño instruccional titulado “Curso de Autorregulación Académica en alumnos de Educación Superior” fue determinante para que hubiese una mayor de logro de las metas de aprendizaje de los estudiantes, variable en la cual se pretendía incidir de manera positiva. En las pruebas inferenciales en donde se compararon las medias totales del grupo experimental y el grupo control, antes y después de la aplicación del diseño instruccional, se observó una diferencia positiva en el caso del grupo experimental, comenzando con una media de 3.3409 puntos y finalizando con 3.6136 puntos. Los resultados que se han encontrado demuestran que las metas de aprendizaje están relacionadas positivamente con el uso de estrategias de autorregulación académica.

Así mismo de manera empírica se verifican los resultados favorecedores con respecto a la variable metas de aprendizaje, esto validado por los comentarios, coevaluaciones y autoevaluaciones llevadas a cabo por los propios estudiantes, considerando que las actividades ayudaron a crear un ambiente de mayor confianza, integración, comunicación y creatividad. Comentando a su vez que son actividades que con sus debidas adecuaciones se pueden llevar a cabo en distintos niveles educativos, reflexionando también la importancia que tiene la didáctica de la literatura en las instituciones educativas y que la literatura puede enseñarse de una manera divertida, reflexiva y autodidacta.

Dentro de la práctica educativa no basta con el hecho de hacer cosas extraordinarias y novedosas, sino también de replantear la actuación del docente, de implicarse dentro de proceso educativo como agente activo, buscando la mejor manera de crear ambientes que faciliten el aprendizaje. El llevar a cabo un programa de autorregulación académica también demanda por parte del docente un conocimiento amplio del tema, interés, entusiasmo y así mismo al igual que los estudiantes, conocer cuáles son los motivos que guían su actuar dentro del aula, sin duda toda una oportunidad de aprendizaje no solo para el alumnado también para el profesor, así mismo dando pie a la reflexión sobre su propia práctica docente.

Por lo tanto debido a los resultados estadísticos se rechazó la hipótesis nula: “un programa de autorregulación académica no ejerce un efecto positivo sobre la percepción de logro de las metas de aprendizaje en los estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango”, hipótesis que establece que las medias son iguales, por lo que se determinó que sí existió una diferencia entre las medias de los grupos (control y experimental) posterior a la ejecución del curso.

En las actividades que se diseñaron se cuidó que fueran actividades de acuerdo a los intereses, necesidades y nivel de comprensión de los estudiantes, con la intención de crear experiencias de instrucción que hacen

la adquisición de conocimientos y habilidades más eficiente, eficaz y atractiva, para ello se hizo todo un análisis de las necesidades y metas que se deseaban alcanzar con cada una de las sesiones, cuidando así mismo la congruencia en la secuencia de los objetivos y las actividades.

Referente a las características de la percepción de logro de las metas de aprendizaje en los estudiantes de la UPD, los resultados tanto descriptivos como inferenciales reflejan que la mayoría de los alumnos tanto del grupo control como del grupo experimental conducen en su mayoría su actuar académico hacia la satisfacción de las metas de aprendizaje, a pesar de que empíricamente esto no se reflejaba en las actitudes y participación por parte de los alumnos, luego de la aplicación del diseño instruccional el grupo experimental reflejaba un evidente cambio actitudinal y cognitivo, afortunadamente los datos estadísticos también lo corroboran.

En general, los resultados coinciden con los encontrados en otros trabajos anteriores que han estudiado las relaciones entre motivación y procesamiento estratégico (Pintrich y Schunk, 2002; Urdan y Schoenfelder, 2006) y que ponen de manifiesto la estrecha relación entre el interés por aprender e incrementar los conocimientos y las capacidades en un determinado ámbito y el uso de aquellas estrategias más directamente relacionadas con la consecución de aprendizajes profundos (Archer, 1994; Elliot y McGregor, 1999; Elliot, 1999). Además, ese deseo por aprender también se relaciona positivamente con mayores niveles de autorregulación del aprendizaje.

Existen diversas razones por las cuales los alumnos deciden involucrarse o no en sus estudios, evidentemente algunas razones están asociadas a las recompensas, tales como encontrar un buen trabajo o una buena posición social, manteniendo estos motivos también relacionados con las estrategias cognitivas y autorregulatorias.

Analizando lo anterior y el modelo de autorregulación de Pintrich (2000), la motivación intrínseca juega un papel importante para el éxito académico, debido a que el estudiante tiene que contar con un amplio conocimiento sobre sus propias capacidades cognitivas, motivacionales y conductuales, por lo tanto las emociones también son parte importante del proceso de autorregulación. La autoobservación se vuelve una tarea imprescindible para lograr tomar conciencia de su estado cognitivo, motivacional y conductual en el momento que se encuentra ejecutando una tarea, y no solo durante la ejecución, antes, durante y después, ya que el alumno puede desertar en algunas de las fases del proceso de autorregulación.

Referencias bibliográficas

- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary educational psychology*, 19(4), 430-446.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189. Elliot, A.J.

y Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.

Elliot, A.J., McGregor, H.A. y Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.

Elliot, A.J., McGregor, H.A. y Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.

Elliot, E.S. y Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.

Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234

Miller, R. B., Behrens, J. T., Greene, B. A., & Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18(1), 2-14.

Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: SPUO.

Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. Academic Press.

Pintrich, P. R. (2000a). Taking control of research on volitional control: challenges for future theory and research. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 335-354.

Urduan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of school psychology*, 44(5), 331-349.

Zimmerman, B. y Schunk, D. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. En B. Zimmerman y D. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (2nd Ed., pp. 289-307). Mahwah, NJ: Erlbaum.