

CAPACIDAD DE APRENDIZAJE.- PROTOCOLO DEL PROFESORADO

Gestión y Administración Pública (GAP)

Facultad de Derecho. Universidad de Barcelona

CAPACIDAD DE APRENDIZAJE**Indicaciones dirigidas al profesorado para adquirir la competencia
en el grado de Gestión y Administración Pública¹**CASANELLAS CHUECOS, M.; CAMÓS RAMIÓ, M.; MEDIR TEJADO, LL.; MONTOLIO ESTIVILL, D.; SIBINA
TOMÁS, D.; SOLÉ CATALÀ, M.; SAYÓS SANTIGOSA, R.**1. Presentación**

La capacidad de aprendizaje o aprendizaje autónomo es una de las seis competencias genéricas o transversales que la UB considera necesarias para el conjunto de sus estudiantes.

La importancia de esta competencia resulta evidente si tenemos en cuenta que los graduados universitarios deberán estar preparados para interactuar en una sociedad globalizada y cambiante, en el que la influencia de la información y las tecnologías resulta decisiva, donde el conocimiento se produce en un ritmo cada vez más acelerado y deviene obsoleto de una manera también muy rápida. El mundo laboral, en consecuencia, se encuentra sometido a procesos de transformación continuos y requiere profesionales cualificados que sean capaces de actualizar constantemente sus conocimientos y gestionar la diversidad.

Las instituciones universitarias, ante la obligación de dar respuesta a las exigencias de la sociedad actual, deben orientar los currículos de las titulaciones de manera que proporcionen a los estudiantes una formación que les ayude a moverse de manera eficaz, tanto a escala personal como profesional, en este mundo del conocimiento y les facilite las estrategias necesarias para aprender de manera autónoma a lo largo de toda su vida (*lifelong learning*).

Como indica Aurelio Villa²,

La «sociedad del conocimiento» es también una «sociedad del aprendizaje». Esta idea está íntimamente ligada a la comprensión de toda educación en un contexto

¹ Este documento ha sido redactado en el marco del proyecto *Elaboración de herramientas para implantar y evaluar la competencia transversal de capacidad de aprendizaje en el Grado de Gestión y Administración Pública*, coordinado por Montserrat Casanellas Chuecos. Han sido miembros del equipo de trabajo los profesores Margarita Camós Ramió, Lluís Medir Tejado, Daniel Montolio Estivill, Domènec Sibina Tomás y Marina Solé Català, todos ellos miembros del Grupo Consolidado de Mejora e Innovación Docente de Gestión y Administración Pública de la Universidad de Barcelona (GID-GAP), así como Rosa Sayós Santigosa, como asesora del ICE-UB.

² VILLA, A (2003). *Seminario Internacional: Orientaciones Pedagógicas para la convergencia europea de educación superior*. Bilbao: Universidad de Deusto. Citat a VILLA, A I POBLETE, M. (dirs.) (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

más amplio: el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida, Donde el individuo precisa ser capaz de manipular el Conocimiento, de ponerlo al día, seleccionar lo que es apropiado para un contexto específico, de aprender permanentemente, de entender lo que se aprende, de tal forma que pueda adaptarlo a nuevas situaciones que cambian rápidamente.

Así pues, en el documento Competencias transversales de la Universidad de Barcelona³, aprobado por el Consejo de Gobierno de la UB de 10 de abril de 2008, que sirvió como referencia orientativa en el diseño de las titulaciones de grado de esta universidad, especifica que hay que incorporar la competencia de capacidad de aprendizaje y responsabilidad en todos los planes de estudios.

Según el mismo documento, esta competencia incluye: 1) capacidad de análisis y de síntesis, de visiones globales y de aplicación de los saberes en la práctica; 2) capacidad de tomar decisiones y adaptación a nuevas situaciones.

Sin lugar a dudas, esta es una de las competencias transversales más importantes. Los estudiantes, futuros profesionales, deben salir de las aulas equipados con las habilidades que les deberán permitir seguir aprendiendo por sí mismos; es decir, deben haberse convertido en aprendices autónomos y responsables, con voluntad de implicarse en procesos de formación continuos, si no quieren quedarse desfasados en conocimientos y prácticas profesionales.

El presente documento pretende dar algunas indicaciones para la incorporación de esta competencia al grado de Gestión y Administración Pública de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona.

2. Capacidad de aprendizaje. Definición y caracterización de la competencia

Podemos considerar que un estudiante ha adquirido la competencia de capacidad de aprendizaje cuando, desde la conciencia de lo que significa aprender, tiene la autonomía suficiente para gestionar el propio aprendizaje, de manera estratégica y flexible, en función de sus necesidades y los sus propósitos.

Tener capacidad de aprendizaje implica:

- disposición a asumir responsabilidades,
- voluntad de actuar con criterios propios en los diversos ámbitos de la vida humana, con independencia y en colaboración con los demás, y
- capacidad de controlar los procesos cognitivos que intervienen en una autorregulación eficaz del aprendizaje.

³ UNIVERSIDAD DE BARCELONA, VICERRECTORADO DE POLÍTICA DOCENTE (2008). *Competecias transversales de la Universidad de Barcelona*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.

<http://hdl.handle.net/2445/2941>

Responsabilidad, autonomía y autorregulación son, pues, conceptos inherentes a la capacidad de aprendizaje.

La total autonomía de aprendizaje es un objetivo difícil de conseguir, se debe tener en cuenta que hay diferentes grados, que se van alcanzando progresivamente, y que su desarrollo requiere una reflexión consciente sobre el proceso de aprendizaje y lo que éste conlleva. Esta reflexión debe servir de base para tomar decisiones sobre el mejor camino a seguir.

La capacidad de aprendizaje incorpora algunas destrezas instrumentales, tales como capacidad de análisis, reflexión crítica, búsqueda de información relevante, capacidad de solucionar problemas o toma de decisiones. También se relaciona con actitudes, valores y otras competencias interpersonales, como responsabilidad y compromiso, madurez personal, flexibilidad, predisposición a adaptarse al entorno, y capacidad de comunicarse con los demás. Sin embargo, lo que caracteriza de manera decisiva la capacidad de aprender es la puesta en juego de una serie de habilidades metacognitivas que aseguran el control de los procesos cognitivos que lleva a cabo el aprendiz.

El conocimiento metacognitivo se puede dividir en⁴:

- Declarativo: el conocimiento que una persona tiene sobre sus procesos mentales, sobre el camino que suele seguir para aprender, sobre sus habilidades y las características de las diferentes tareas que tiene que hacer.
- Procedimental: el conocimiento de los métodos y las estrategias que se pueden utilizar para resolver determinados problemas o llevar a cabo determinadas tareas, de su eficacia, y de cómo pueden ejecutarse.
- Condicional: el conocimiento sobre cuándo hay que utilizar determinadas estrategias y por qué.

Por otra parte, el control metacognitivo exige:

- Planificación de la actividad antes de hacer frente a cualquier tarea.
- Monitoraje o seguimiento de la actividad, para observar la eficacia de la actuación, y modificar o cambiar de estrategia cuando la que utilizamos no resulta efectiva.
- Evaluación y comprobación de los resultados.

Algunos estudios ponen de manifiesto que los expertos utilizan con más eficacia estos procesos metacognitivos, de modo que distribuyen mejor su tiempo, seleccionan mejor las estrategias a aplicar, prevén con más exactitud la dificultad de las tareas y juzgan de manera más precisa la forma en que ejecutan

⁴ McCORMIK (2002). «Metacognition and Learning». En W.M. Reynolds i G.E. Miller (eds). *Handbook of Educational Psychology*, pp 79-98. John Wiley and sons.

3. Constructivismo y capacidad de aprendizaje

El desarrollo de esta competencia está estrechamente ligado al tipo de concepción que se tiene sobre el aprendizaje y, consecuentemente, sobre la metodología a aplicar. Si aceptamos los planteamientos de Vygotsky según los cuales los humanos tenemos la capacidad de regular los propios procesos mentales - incluyendo la memoria, la atención, la planificación, la percepción, el aprendizaje y el desarrollo-, deberemos entender el aprendizaje autónomo como un proceso constructivista, en el que cada persona construye su propio conocimiento y le otorga significado en función de sus concepciones previas y de la funcionalidad que este conocimiento tenga en las situaciones en que pueda transferirlo.

En este marco, el conocimiento no se entiende como un producto, sino como un proceso dinámico, en el que el estudiante participa como sujeto activo para construir significados nuevos. En palabras de Martín Peris⁵: En esta construcción tiene un papel tan importante la información suministrada al aprendiz, como los conocimientos de que éste dispone, preexistentes a la entrada de esta información. Por ello la actividad de aprender se considera como algo más complejo y a la vez más rico que el resultado de la acción de enseñar (...).

El tipo de aprendizaje que se promueve, pues, se basa en la indagación y la investigación, en la interacción con las personas y el contexto, y en la asimilación y aplicación de conocimientos, no en su simple memorización.

El estudiante interacciona con el contexto -observando y manipulando objetos- y con otras personas -alumnos y profesores-, y por medio de esta interacción se fomentan procesos cognitivos superiores que favorecen el aprendizaje y la creación de conocimiento. La actividad que nos lleva a generar conocimiento es una actividad mental profunda, en el marco de la cual debemos interpretar nuestras reflexiones. Los aprendizajes que se llevan a cabo son significativos y funcionales; significativos porque enlazan con los conocimientos previos de los estudiantes, con sus experiencias y con sus necesidades; funcionales, en tanto que están dotados de sentido y utilidad, y pueden ser transferidos a otros contextos

4. La autorregulación como camino hacia la autonomía de aprendizaje

La capacidad de aprendizaje de un estudiante se manifiesta en su habilidad para construir conocimiento de manera activa y autorregularse.

Un estudiante autorregulado es aquel que participa plenamente en los procesos personales de aprendizaje y asume progresivamente su responsabilidad en la planificación y el control de estos procesos, así como en la evaluación de su efectividad en el logro de los objetivos planteados.

⁵ MARTÍN PERIS, ERNESTO (1999): «L'educació per a l'autonomia: un nou paradigma docent?». *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 18, pp 7-24.

El aprendizaje autorregulado implica que el estudiante sea capaz de⁶:

- dominar sus capacidades cognitivas mediante la activación de sus conocimientos previos, la fijación de objetivos, la planificación estratégica y la conciencia precisa de lo que está pensando y realizando (conocimiento y control metacognitivo);
- identificar los sentimientos que le provoca una tarea, representarse el valor y la utilidad de lo que está haciendo, utilizar estrategias para afrontar fracasos, superar estados de incertidumbre y de desánimo, y valorarse como alumno competente (conocimiento y control afectivo y emocional);
- establecer tiempo para sus acciones, utilizar estrategias diversas, invertir esfuerzo en su aprendizaje, solicitar ayuda cuando sea necesario, formular las peticiones de ayuda de manera eficaz (conocimiento y control conductual);
- buscar las mejores condiciones para el aprendizaje, evitar interferencias y elementos de distracción, y aprender conjuntamente con los otros (conocimiento y control contextual).

Actuar de forma autorregulada implica poner en marcha un proceso cíclico que prevea las siguientes fases⁷:

- a) **Fase de planificación.** Esta fase incluye dos partes. La primera centrada en el análisis de la tarea y del contexto (que se pide, cuáles son los objetivos implícitos y explícitos, características, plazos, recursos disponibles, etc.) y en la autoevaluación de uno mismo (que sé respecto al tema, qué utilidad tiene para mí, como valoro mi capacidad para abordar la tarea, qué estrategias tengo al alcance, etc.).

La segunda orientada al establecimiento de objetivos (cuáles son mis objetivos generales y específicos, como debo proceder para llegar, qué tipo de productos espero conseguir, etc.) y en la planificación estratégica (qué tipo de estrategias necesito en cada momento, como las iré aplicando, etc.).

- b) **Fase de ejecución.** En esta fase se ponen en práctica las estrategias previstas, se sigue su aplicación, se observan los procedimientos utilizados y, en su caso, se va modificando la actuación a partir de los resultados que se van obteniendo en el transcurso de su realización.
- c) **Fase de autorreflexión.** Finalmente, se analiza la relación entre estrategia aplicada y resultados obtenidos y se hace una reflexión sobre todo el proceso. La autoevaluación permitirá verificar la eficacia del proceso, identificar aspectos de mejora y tomar decisiones sobre qué hay que cambiar a la hora de afrontar nuevas actuaciones.

⁶ TORRE PUENTE, JUAN CARLOS (2008). «Estrategias para potenciar la autoeficacia i la autorregulación académica en los estudiantes universitàrios». En LEONOR PRIETO NAVARRO (coord.) *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, pp. 61-87. Barcelona: Octaedro.

⁷ ZIMMERMAN, B. J., BONNER, S. I KOVACH, R. (1996). *Developing self-regulated learners: beyond the achievement to efficacy*. Washington (DC): American Psychological Association.

5. Cómo favorecer la autorregulación académica. El rol del profesorado

Para favorecer la competencia autorreguladora de los estudiantes, el profesorado debería tener presente que ayudar a los alumnos a aprender a aprender no es únicamente facilitar contenidos o transmitir habilidades, sino fomentar la autonomía para que sean capaces de regular su propia actividad mental durante el proceso de aprendizaje.

La función del docente es la de ejercer de mediador y facilitar al alumno los instrumentos necesarios para que llegue a trabajar con responsabilidad, tomando decisiones significativas sobre lo que quiere aprender y cuándo hacerlo, sabiendo en todo momento cuál es su objetivo de aprendizaje, planificando el trabajo para lograrlo, aplicando las estrategias de aprendizaje adecuadas y evaluando constantemente, tanto el proceso en sí mismo como el resultado de las prácticas de aprendizaje.

Los alumnos no sólo deben aprender la materia, sino que deben adquirir un conocimiento metacognitivo que incluya el conocimiento de las tareas y el conocimiento de sí mismos y de las estrategias personales de aprendizaje. Para que el aprendizaje sea lo más profundo posible, hay que reflexionar sobre el propio proceso, una reflexión que se convierte en un medio imprescindible para la mejora de los aprendizajes.

Para fomentar los procesos autorreguladores y conseguir que los estudiantes desarrollen la competencia de aprendizaje autónomo, el profesorado debería implicarse en:

- Exponer claramente los objetivos de aprendizaje de la asignatura, en general, y de cada tarea, en particular, para que se conviertan plenamente significativos para los estudiantes.
- Crear situaciones para que los estudiantes reflexionen, tomen conciencia de su identidad como aprendices, sean capaces de darse cuenta de lo que saben y de lo que no saben, puedan formularse sus propios objetivos y encuentren los caminos o los medios más adecuados para avanzar en su proceso de aprendizaje y llevar a cabo el seguimiento.

En este sentido habría que potenciar la verbalización oral o escrita de los procesos y elaborar instrumentos que ayudaran a la reflexión: pautas de observación o de recogida de información; cuestionarios diversos sobre conocimientos previos, sobre las actividades propuestas, sobre cómo se han llevado a cabo; secuencias didácticas; pautas metacognitivas, etc.

- Organizar actividades de aprendizaje en el que el estudiante tenga que utilizar las estrategias metacognitivas de planificación, monitorización y evaluación, que le ayudarán a actuar de manera autorregulada.
- Permitir a los estudiantes intervenir en la toma de decisiones e ir transfiriendo gradualmente la responsabilidad y el control de cada actividad de aprendizaje, sin perder la perspectiva externa que puedan aportar los docentes o los otros estudiantes. Se trata de hacer más simétrica la relación entre profesorado y

alumnado, por lo que unos y otros participen con responsabilidad real en el proceso de evaluación.

- Fomentar actividades de aprendizaje colaborativo. Dado el papel fundamental de la interacción con los demás, la actividad colaborativa y el aprendizaje entre iguales toman una especial relevancia. Por medio del diálogo con los demás, los estudiantes toman conciencia de su aprendizaje y pueden iniciar un diálogo interno con ellos mismos que les ayudará a representarse, ordenar y controlar todo el proceso. La base es la toma de conciencia sobre qué hace en el proceso de aprendizaje y cómo lo hace.
- Utilizar en la propia práctica docente un abanico suficientemente amplio de estrategias que sirvan de modelo a los alumnos y favorecer que puedan ponerlas en práctica.
- Proporcionar retroalimentación precisa y rápida a las actividades que llevan a cabo los estudiantes, con el fin de hacerles tomar conciencia de cuáles son sus progresos y de qué aspectos todavía hay que mejorar para alcanzar los objetivos deseados.

6. Niveles de desarrollo de la competencia

El desarrollo de la competencia debe plantearse de manera progresiva. A lo largo de los cursos, el alumnado tendrá que ir ganando autonomía, deberá poder gestionar tareas cada vez más complejas y deberá implicarse en mayor medida en su proceso de evaluación.

Para hacer avanzar progresivamente al alumnado en el dominio de la competencia, proponemos diferenciar tres niveles de logro, con unos objetivos bien definidos para cada uno de estos.

En el **primer nivel** se pretende que el estudiante desarrolle una actitud de aprendizaje activo, sea capaz de analizar su situación de partida en relación con el conocimiento de los contenidos de la asignatura, se emplea a asimilar e incorporar los aprendizajes propuestos por el profesor y sea capaz de detectar, valorar y comunicar sus avances en el aprendizaje.

Las tareas que se propondrán en este nivel estarán pautadas de manera clara y precisa por el profesor.

Los objetivos del **segundo nivel** serán que el estudiante pueda identificar y comprender sus procesos cognitivos; que reformule y adapte los objetivos propuestos por el profesor a sus expectativas y necesidades; que sepa escoger entre los diferentes procedimientos y estrategias propuestos aquellos que le resultarán más eficaces para la consecución de los objetivos, que además de darse cuenta de los avances de su aprendizaje también identifique lo que le falta por aprender y proponga actuaciones futuras.

Las tareas que se deberán resolver serán más complejas y el profesor orientará a los estudiantes, todo dejándoles un grado de autonomía más elevado.

En el **tercer nivel** se debería conseguir que el estudiante tuviera el control global de su proceso de aprendizaje; es decir, debería ser capaz de planificarlo, formulando sus propios objetivos de aprendizaje y de adaptar las estrategias a cada situación, de hacer el seguimiento y modificar su actuación durante la actividad para controlar mejor el logro de los objetivos; y valorar los resultados obtenidos en el proceso seguido y, en consecuencia, la eficacia.

Las actividades que se llevarán a cabo tendrán un grado de complejidad alto y los estudiantes deberán mostrarse autónomos.

La tabla 1 sintetiza los resultados de aprendizaje que se espera que los estudiantes logren en cada nivel, así como las evidencias que deberá presentar para que estos resultados de aprendizaje puedan ser evaluados.

Tabla 1. Niveles de desarrollo de la competencia de orientación al aprendizaje

Nivel	Resultados de aprendizaje	Evidencias para la evaluación
Nivel 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar una actitud positiva y responsable hacia el aprendizaje. 2. Implicarse activamente en la comprensión y asimilación de los aprendizajes propuestos por el profesor. 3. Realizar las tareas en el tiempo previsto, siguiendo las pautas e indicaciones proporcionadas por el profesor. 4. Utilizar las fuentes de información propuestas por el profesor. 5. Detectar lagunas de formación y solicitar ayuda para resolverlas. 6. Identificar los aprendizajes alcanzados y saberlo comunicar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios (de evaluación inicial, autoevaluación, de reflexión antes de realizar una tarea concreta o después de la misma, etc.) • Pautas metacognitivas. • Informes de progreso.
Nivel 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar qué significa aprender y cuál es el proceso personal que se sigue. 2. Reformular y adaptar al propio contexto los objetivos fijados por el profesor. 3. Planificar las actividades, seleccionando los procedimientos y aprovechando los recursos que se le ofrecen. 4. Mostrar iniciativa en el momento de documentarse, buscando información más allá de las referencias mínimas dadas por el profesor. 5. Reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos y plantearse preguntas que abran nuevas perspectivas. 6. Contrastar con los compañeros los aprendizajes alcanzados y proponer actuaciones para seguir avanzando. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios (de evaluación inicial, autoevaluación, de reflexión antes de realizar una tarea concreta o después de la misma, etc.) • Pautas metacognitivas. • Autobiografía de aprendizaje • Diario de aprendizaje.
Nivel 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexionar sobre la propia manera de abordar el proceso de aprendizaje para introducir mejoras. 2. Analizarse y valorarse como persona que aprende de forma competente. 3. Formular los propios objetivos de aprendizaje, 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios (de evaluación inicial, autoevaluación, de reflexión antes de realizar una tarea concreta o

	<p>integrándolos en los objetivos generales de la asignatura.</p> <p>4. Decidir estrategias de aprendizaje, en función del contexto personal y social y de las características de la tarea.</p> <p>5. Monitorizar el proceso de aprendizaje para controlar que avance hacia la consecución de los objetivos de aprendizaje previstos.</p> <p>6. Elaborar juicios ajustados sobre la actividad de aprendizaje para valorar la relevancia que tiene para el propio conocimiento.</p>	<p>después de la misma, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pautas metacognitivas. • Portafolio o carpeta de aprendizaje.
--	--	--

7. Itinerario

En el Plan de estudios del grado de GAP, la competencia de capacidad de aprendizaje está adjudicada a varias asignaturas y / o materias repartidas a lo largo de los cuatro cursos. Estas asignaturas se encargarán de trabajar los diferentes niveles de desarrollo de la competencia y se responsabilizarán de su evaluación.

El itinerario que se seguirá para asegurar la progresión de la competencia será el que queda reflejado en la tabla 2.

Tabla 2. Itinerario de desarrollo competencial

CURSO	SEMESTRE Y NIVEL DE DESARROLLO	ASIGNATURAS IMPLICADAS
<i>Primer curso</i>	Semestre 1 (Nivel 1)	○ Técnicas de trabajo y comunicación
	Semestre 2 (Nivel 1)	○ Derecho Constitucional
<i>Segundo curso</i>	Semestre 3 (Nivel 2)	○ Hacienda Pública
	Semestre 4 (Nivel 2)	○ Introducción a la Gestión Financiera
<i>Tercer curso</i>	Semestre 5 (Nivel 2)	○ Gestión Presupuestaria I ○ Gestión Tributaria I ○ Actividad administrativa I
	Semestre 6 (Nivel 3)	○ Gestión Presupuestaria II ○ Gestión Tributaria II ○ Actividad Administrativa II
<i>Cuarto curso</i>	Semestre 7 (Nivel 3)	○ Servicios Públicos

8. Evaluación

La evaluación de la competencia de capacidad de aprendizaje se llevará a cabo en el marco de las asignaturas que la tienen incorporada al Plan Docente. Se llevará a cabo una evaluación continua, formativa y formadora, planteada como una actividad de aprendizaje más, que permita regular su desarrollo y se potenciarán procesos de autoevaluación y de coevaluación.

Los cuestionarios de valoración, las rúbricas y las carpetas de aprendizaje serán de gran utilidad como instrumentos de evaluación.

Habrà, en todo caso, que definir si la valoración de la competencia tendrá un porcentaje en la nota final de la asignatura.

9. Referencias bibliogràficas

- ESTEVE, OLGA I ARUMÍ, MARTA *Instruments per al foment dels processos autoreguladors en situacions diverses d'aprenentatge*.
- MARTÍN PERIS, ERNESTO (1999): «L'educació per a l'autonomia: un nou paradigma docent?». *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 18, pàg. 7-24
- MAURI, TERESA; ROCHERA, M. JOSE. «Aprender a regular el propio aprendizaje». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 67, pàg.. 48-52.
- MCCORMICK (2002). «Metacognition and learning». A W.M. Reynolds i G.E. Miller (ed.) *Handbook of Educational Psychology*. John Wiley and sons, pag. 79-98.
- MONEREO, C. (1995). «Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?». *Aula*, núm. 34.
- MONEREO, C. [et al.] (1998). *Estratègies d'aprenentatge*. Volum I: Assessorament i formació del professorat. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- SCHUNK, D. H. I ZIMMERMAN, B. J. (ed.) (1994). *Self-regulation of learning and performance. Issues and Educational Applications*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- STERNBERG, R. J. I BEN-ZEEV, T. (2001). *Complex Cognition: The Psychology of human Thought*. New York: Oxford University Press.
- TORRE PUENTE, J. C. (2008). «Estrategias para potenciar la autoeficacia y la autorregulación académica en los estudiantes universitarios». A: LEONOR PRIETO (ed.) *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- ZABALA, A. (1999). *Enfocament globalitzador i pensament complex*. Barcelona: Graó.
- ZIMMERMAN, B. J.; BONNER, S. I KOVACH, R. (1996). *Developing self-regulated*

learners: beyond the achievement to efficacy. Washington (DC): American Psychological Association.

- ZIMMERMAN, B. J. (2002). «Becoming a self-regulated learner: an overview». *Theory into Practice*, 41 (2), pàg. 64-70.