

CAPACITAT D'APRENTATGE

Indicacions adreçades al professorat per implantar la competència en el grau de Gestió i Administració Pública¹

1. Presentació

La *capacitat d'aprenentatge* o *aprenentatge autònom* és una de les sis competències genèriques o transversals que la UB considera necessàries per al conjunt dels seus estudiants.

La importància d'aquesta competència resulta evident si tenim en compte que els graduats universitaris hauran d'estar preparats per interactuar en una societat globalitzada i canviant, en què la influència de la informació i les tecnologies resulta decisiva, on el coneixement es produeix a un ritme cada vegada més accelerant i esdevé obsolet d'una manera també molt ràpida. El món laboral, en conseqüència, es troba sotmès a processos de transformació continuus i requereix professionals qualificats que siguin capaços d'actualitzar constantment els seus coneixements i gestionar la diversitat.

Les institucions universitàries, davant l'obligació de donar resposta a les exigències de la societat actual, han d'orientar els currículums de les titulacions de manera que proporcionin als estudiants una formació que els ajudi a moure's de manera eficaç, tant a escala personal com professional, en aquest món del coneixement i els faciliti les estratègies necessàries per aprendre de manera autònoma al llarg de tota la seva vida (*lifelong learning*).

Com diu 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 más amplio: el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida, donde el individuo precisa ser capaz de manipular el

¹ Aquest document ha estat redactat en el marc del projecte *Elaboració d'eines per implantar i avaluar la competència transversal de capacitat d'aprenentatge al Grau de Gestió i Administració Pública*, coordinat per Montserrat Casanellas i Chuecos. Han estat membres de l'equip de treball els professors Margarita Camós Ramió, Lluís Medir Tejado, Daniel Montolio Estivill, Domènec Sibina Tomás i Marina Solé Català, tots ells membres del Grup Consolidat de Millora i Innovació Docent de Gestió i Administració Pública (GID-GAP), així com Rosa Sayós Santigosa, com a assessora proposada per l'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.

conocimiento, de ponerlo al día, de 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.

Així doncs, en el document *Competències transversals de la Universitat de Barcelona*³, aprovat pel Consell de Govern de la UB de 10 d'abril de 2008, que va servir com a referència orientativa en el disseny de les titulacions de grau d'aquesta universitat, s'especifica que cal incorporar la competència de *Capacitat d'aprenentatge i responsabilitat* en tots els plans d'estudis.

Segons el mateix document, aquesta competència inclou: 1) capacitat d'anàlisi i de síntesi, de visions globals i d'aplicació dels sabers a la pràctica; 2) capacitat de prendre decisions i adaptació a noves situacions.

Sense cap mena de dubte, aquesta és una de les competències transversals més importants. Els estudiants, futurs professionals, han de sortir de les aules equipats amb les habilitats que els hauran de permetre continuar aprenent per si mateixos; és a dir, s'han d'haver convertit en aprenents autònoms i responsables, amb voluntat d'implicar-se en processos de formació continuus, si no volen quedar-se desfasats en coneixements i pràctiques professionals.

El present document pretén donar algunes indicacions per a la incorporació d'aquesta competència al grau de Gestió i Administració Pública de la Facultat de Dret de la Universitat de Barcelona.

2. Capacitat d'aprenentatge. Definició i caracterització de la competència

Podem considerar que un estudiant ha adquirit la competència de *capacitat d'aprenentatge* quan, des de la consciència del que significa aprendre, té l'autonomia suficient per gestionar el propi aprenentatge, de manera estratègica i flexible, en funció de les seves necessitats i els seus propòsits.

Tenir *capacitat d'aprenentatge* implica:

- disposició a assumir responsabilitats,
- voluntat d'actuar amb criteris propis en els diversos àmbits de la vida humana, amb independència i en col·laboració amb els altres, i
- capacitat de controlar els processos cognitius que intervenen en una autoregulació eficaç de l'aprenentatge.

Responsabilitat, autonomia i autoregulació són, doncs, conceptes inherents a la capacitat d'aprenentatge.

³ UNIVERSIDAD DE BARCELONA, VICERRECTORADO DE POLÍTICA DOCENTE (2008). *Competències transversals de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
<http://hdl.handle.net/2445/2941>

La total autonomia d'aprenentatge és un objectiu difícil d'aconseguir, s'ha de tenir en compte que n'hi ha diferents graus, que es van assolint progressivament, i que el seu desenvolupament requereix una reflexió conscient sobre el procés d'aprenentatge i el que aquest comporta. Aquesta reflexió ha de servir de base per prendre decisions sobre el millor camí a seguir.

La *capacitat d'aprenentatge* incorpora algunes destreses instrumentals, com ara capacitat d'anàlisi, reflexió crítica, cerca d'informació rellevant, capacitat de solucionar problemes o presa de decisions. També es relaciona amb actituds, valors i altres competències interpersonals, com responsabilitat i compromís, maduresa personal, flexibilitat, predisposició a adaptar-se a l'entorn, i capacitat de comunicar-se amb els altres. No obstant això, el que caracteritza de manera decisiva la capacitat d'aprendre és la posada en joc d'una sèrie d'habilitats metacognitives que assegurin el control dels processos cognitius que duu a terme l'aprenent.

El coneixement metacognitiu es pot dividir en⁴:

- Declaratiu: el coneixement que una persona té sobre els seus processos mentals, sobre el camí que acostuma a seguir per aprendre, sobre les seves habilitats i les característiques de les diferents tasques que ha de fer.
- Procedimental: el coneixement dels mètodes i les estratègies que es poden utilitzar per resoldre determinats problemes o dur a terme determinades tasques, de la seva eficàcia, i de com poden executar-se.
- Condicional: el coneixement sobre quan cal utilitzar determinades estratègies i per què.

Per altra banda, el control metacognitiu exigeix:

- Planificació de l'activitat abans de fer front a qualsevol tasca.
- Monitorització o seguiment de l'activitat, per observar l'eficàcia de l'actuació, i modificar o canviar d'estratègia quan la que utilitzem no resulta efectiva.
- Avaluació i comprovació dels resultats.

Alguns estudis posen de manifest que els experts utilitzen amb més eficàcia aquests processos metacognitius, de manera que distribueixen millor el seu temps, seleccionen millor les estratègies a aplicar, preveuen amb més exactitud la dificultat de les tasques i jutgen de manera més precisa la manera com s'executen.

3. Constructivisme i capacitat d'aprenentatge

El desplegament d'aquesta competència està estretament lligat al tipus de concepció que es té sobre l'aprenentatge i, consegüentment, sobre la metodologia a aplicar.

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.

Si acceptem els plantejaments de Vygotsky –segons els quals els humans tenim la capacitat de regular els propis processos mentals, incloent-hi la memòria, l'atenció, la planificació, la percepció, l'aprenentatge i el desenvolupament–, haurem d'entendre l'aprenentatge autònom com un procés constructivista, en el qual cada persona construeix el seu propi coneixement i li atorga significat en funció de les seves concepcions prèvies i de la funcionalitat que aquest coneixement tingui en les situacions en què pugui transferir-lo.

En aquest marc, el coneixement no s'entén com un producte, sinó com un procés dinàmic, en el qual l'estudiant participa com a subjecte actiu per construir significats nous. En paraules de Martín Peris⁵: *En aquesta construcció hi té un paper tan important la informació subministrada a l'aprenent com els coneixements de què aquest disposa, preexistents a l'entrada d'aquesta informació. Per això l'activitat d'aprendre es considera com quelcom més complex i alhora més ric que el resultat de l'acció d'ensenyar (...).*

El tipus d'aprenentatge que es promou, doncs, es basa en la indagació i la recerca, en la interacció amb les persones i el context, i en l'assimilació i aplicació de coneixements, no en la seva simple memorització.

L'estudiant interacciona amb el context –observant i manipulant objectes– i amb altres persones –alumnes i professors–, i per mitjà d'aquesta interacció es fomenten processos cognitius superiors que afavoreixen l'aprenentatge i la creació de coneixement. L'activitat que ens porta a generar coneixement és una activitat mental profunda, en el marc de la qual hem d'interpretar les nostres reflexions.

Els aprenentatges que es duen a terme són significatius i funcionals; significatius perquè enllacen amb els coneixements previs dels estudiants, amb les seves experiències i amb les seves necessitats; funcionals, en tant que estan dotats de sentit i utilitat, i poden ser transferits a altres contextos.

4. L'autoregulació com a camí cap a l'autonomia d'aprenentatge

La *capacitat d'aprenentatge* d'un estudiant es manifesta en la seva habilitat per construir coneixement de manera activa i autoregular-se.

Un estudiant autoregulat és aquell que participa plenament en els processos personals d'aprenentatge i assumeix progressivament la seva responsabilitat en la planificació i el control d'aquests processos, així com en l'avaluació de la seva efectivitat en l'assoliment dels objectius plantejats.

L'aprenentatge autoregulat implica que l'estudiant sigui capaç de⁶:

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.

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

- dominar les seves capacitats cognitives mitjançant l'activació dels seus coneixements previs, la fixació d'objectius, la planificació estratègica i la consciència precisa del que està pensant i realitzant (coneixement i control metacognitiu);
- identificar els sentiments que li provoca una tasca, representar-se el valor i la utilitat d'allò que està fent, utilitzar estratègies per afrontar fracassos, superar estats d'incertesa i de desànim, i valorar-se com a alumne competent (coneixement i control afectiu i emocional);
- establir temps per a les seves accions, utilitzar estratègies diverses, invertir esforç en el seu aprenentatge, sol·licitar ajuda quan sigui necessari, formular les peticions d'ajuda de manera eficaç (coneixement i control conductual);
- buscar les millors condicions per a l'aprenentatge, evitar interferències i elements de distracció, i aprendre conjuntament amb els altres (coneixement i control contextual).

Actuar de manera autoregulada implica posar en marxa un procés cíclic que prevegi les fases següents⁷:

a. Fase de planificació. Aquesta fase inclou dues parts.

La primera centrada en l'anàlisi de la tasca i del context (què es demana, quins són els objectius implícits i explícits, característiques, terminis, recursos disponibles, etc.) i en l'autoavaluació d'un mateix (què sé respecte al tema, quina utilitat té per a mi, com valoro la meua capacitat per abordar la tasca, quines estratègies tinc a l'abast, etc.).

La segona orientada a l'establiment d'objectius (quins són els meus objectius generals i específics, com he de procedir per arribar-hi, quina mena de productes espero aconseguir, etc.) i a la planificació estratègica (quin tipus d'estratègies necessito en cada moment, com les aniré aplicant, etc.)

b. Fase d'execució. En aquesta fase es posen en pràctica les estratègies previstes, se segueix la seva aplicació, s'observen els procediments utilitzats i, si convé, es va modificant l'actuació a partir dels resultats que es van obtenint en el decurs de la seva realització.

c. Fase d'autoreflexió. Finalment, s'analitza la relació entre estratègia aplicada i resultats obtinguts i es fa una reflexió sobre tot el procés. L'autoavaluació permetrà verificar l'eficàcia del procés, identificar aspectes de millora i prendre decisions sobre què cal canviar a l'hora d'afrontar noves actuacions.

5. Com afavorir l'autoregulació acadèmica. El rol del professorat

Per afavorir la competència autoreguladora dels estudiants, el professorat hauria de tenir present que ajudar els alumnes a aprendre a aprendre no és únicament

⁷ Zimmerman, B. J., Bonner, S. i Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: beyond the achievement to efficacy*. Washington (DC): American Psychological Association

facilitar continguts o transmetre habilitats, sinó fomentar l'autonomia perquè siguin capaços de regular la seva pròpia activitat mental durant el procés d'aprenentatge.

La funció del docent és exercir de mediador i facilitar a l'alumne els instruments necessaris perquè arribi a treballar amb responsabilitat, prenent decisions significatives sobre el que vol aprendre i quan fer-ho, sabent en tot moment quin és el seu objectiu d'aprenentatge, planificant-se el treball per assolir-lo, aplicant les estratègies d'aprenentatge adequades i avaluant constantment, tant el procés en si mateix com el resultat de les pràctiques d'aprenentatge.

Els alumnes no solament han d'aprendre la matèria, sinó que han d'adquirir un coneixement metacognitiu que inclogui el coneixement de les tasques i el coneixement d'ells mateixos i de les estratègies personals d'aprenentatge. Perquè l'aprenentatge sigui com més profund millor, cal reflexionar sobre el propi procés, una reflexió que esdevé un mitjà imprescindible per a la millora dels aprenentatges.

Per tal de fomentar els processos autoregulators i aconseguir que els estudiants desenvolupin la competència d'aprenentatge autònom, el professorat hauria d'implicar-se a:

- Exposar clarament els objectius d'aprenentatge de l'assignatura, en general, i de cada tasca, en particular, per tal que esdevinguin plenament significatius per als estudiants.
- Crear situacions perquè els estudiants reflexionin, prenguin consciència de la seva identitat com a aprenents, siguin capaços d'adonar-se del que saben i del que no saben, puguin formular-se els seus propis objectius i trobin els camins o els mitjans més adequats per avançar en el seu procés d'aprenentatge i portar-ne a terme el seguiment.

En aquest sentit caldria potenciar la verbalització oral o escrita dels processos i elaborar instruments que ajudessin a la reflexió: pautes d'observació o de recollida d'informació; qüestionaris diversos sobre coneixements previs, sobre les activitats proposades, sobre com s'han dut a terme; seqüències didàctiques; pautes metacognitives, etc.

- Organitzar activitats d'aprenentatge en què l'estudiant hagi d'utilitzar les estratègies metacognitives de planificació, monotorització i avaluació, que l'ajudaran a actuar de manera autoregulada.
- Permetre als estudiants intervenir en la presa de decisions i anar-los transferint gradualment la responsabilitat i el control de cada activitat d'aprenentatge, sense perdre la perspectiva externa que puguin aportar els docents o els altres estudiants. Es tracta de fer més simètrica la relació entre professorat i alumnat, de manera que els uns i els altres participin amb responsabilitat real en el procés d'avaluació.
- Fomentar activitats d'aprenentatge col·laboratiu. Atès el paper fonamental de la interacció amb els altres, l'activitat col·laborativa i l'aprenentatge entre iguals prenen una especial rellevància. Per mitjà del diàleg amb els altres, els estudiants prenen consciència del seu aprenentatge i poden iniciar un diàleg

intern amb ells mateixos que els ajudarà a representar-se, ordenar i controlar tot el procés. La base és la presa de consciència sobre què fa en el procés d'aprenentatge i com ho fa.

- Utilitzar en la pròpia pràctica docent un ventall prou ampli d'estratègies que serveixin de model als alumnes i afavorir que puguin posar-les en pràctica.
- Proporcionar retroacció precisa i ràpida a les activitats que duen a terme els estudiants, per tal de fer-los prendre consciència de quins són els seus progressos i de quins aspectes encara cal millorar per assolir els objectius desitjats.

6. Nivells de desenvolupament de la competència

El desenvolupament de la competència s'ha de plantejar de manera progressiva. Al llarg dels cursos, l'alumnat haurà d'anar guanyant autonomia, haurà de poder gestionar tasques cada vegada més complexes i haurà d'implicar-se en major mesura en el seu procés d'avaluació.

Per fer avançar progressivament l'alumnat en el domini de la competència, proposem diferenciar tres nivells d'assoliment, amb uns objectius ben definits per a cadascun d'aquests.

En el **primer nivell** es pretén que l'estudiant desenvolupi una actitud d'aprenentatge actiu, sigui capaç d'analitzar la seva situació de partida en relació amb el coneixement dels continguts de l'assignatura, s'esmerci a assimilar i incorporar els aprenentatges proposats pel professor i sigui capaç de detectar, valorar i comunicar els seus avenços en l'aprenentatge.

Les tasques que es proposaran en aquest nivell estaran pautades de manera clara i precisa pel professor.

Els objectius del **segon nivell** seran que l'estudiant pugui identificar i comprendre els seus processos cognitius; que reformuli i adapti els objectius proposats pel professor a les seves expectatives i necessitats; que sàpiga escollir entre els diferents procediments i estratègies proposats aquells que li resultaran més eficaços per a la consecució dels objectius, que a més d'adonar-se dels avenços del seu aprenentatge també identifiqui allò que li falta per aprendre i proposi actuacions futures.

Les tasques que s'hauran de resoldre seran més complexes i el professor orientarà els estudiants, tot deixant-los un grau d'autonomia més elevat.

En el **tercer nivell** s'hauria d'aconseguir que l'estudiant tingués el control global del seu procés d'aprenentatge; és a dir, hauria de ser capaç de planificar-lo, tot formulant els seus propis objectius d'aprenentatge i d'adaptar les estratègies a cada situació, de fer-ne el seguiment i modificar la seva actuació durant l'activitat per controlar millor l'assoliment dels objectius; i de valorar els resultats obtinguts en el procés seguit i, en conseqüència, l'eficàcia.

Les activitats que s'hauran de dur a terme tindran un grau de complexitat alt i els estudiants hauran de mostrar-se autònoms.

La taula 1 sintetitza els resultats d'aprenentatge que s'espera que els estudiants aconseguixin en cada nivell, així com les evidències que caldrà presentar perquè aquests resultats d'aprenentatge puguin ser avaluats.

Taula 1. Nivells de desenvolupament de la competència d'orientació a l'aprenentatge

Nivell	Resultats d'aprenentatge	Evidències per a l'avaluació
Nivell 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolupar una actitud positiva i responsable envers l'aprenentatge. 2. Implicar-se activament a comprendre i assimilar els aprenentatges proposats pel professor. 3. Dur a terme les tasques en el temps previst, seguint les pautes i les indicacions proporcionades pel professor. 4. Utilitzar les fonts d'informació proposades pel professor. 5. Detectar llacunes de formació i demanar ajuda per resoldre-les. 6. Identificar els aprenentatges assolits i saber-ho comunicar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qüestionaris (d'avaluació inicial, d'autoavaluació, de reflexió abans d'una tasca o després d'una tasca, etc.) • Pautes metacognitives • Informes de progrés
Nivell 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar què significa <i>aprendre</i> i quin procés personal se segueix. 2. Reformular i adaptar al propi context els objectius fixats pel professor. 3. Planificar les activitats, seleccionant els procediments i aprofitant els recursos que se li ofereixen. 4. Mostrar iniciativa a l'hora de documentar-se, tot buscant informació més enllà de les referències mínimes donades. 5. Reflexionar sobre els aprenentatges adquirits i plantejar-se preguntes que obren perspectives noves. 6. Contrastar amb els companys els aprenentatges assolits i proposar actuacions per seguir avançant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qüestionaris (d'avaluació inicial, d'autoavaluació, de reflexió abans d'una tasca o després d'una tasca, etc.) • Pautes metacognitives • Autobiografia d'aprenentatge • Diari d'aprenentatge
Nivell 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexionar sobre la pròpia manera d'abordar el procés d'aprenentatge per introduir-hi millores. 2. Analitzar-se i valorar-se com a aprenent competent. 3. Formular els propis objectius d'aprenentatge, tot integrant-los en els objectius generals de l'assignatura. 4. Decidir estratègies d'aprenentatge, en funció del context personal i social, i de les característiques de la tasca. 5. Monitorar el procés d'aprenentatge per controlar que avanci cap a la consecució dels objectius d'aprenentatge previstos. 6. Elaborar judicis ajustats sobre l'activitat d'aprenentatge per valorar la rellevància que té per al propi coneixement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qüestionaris (d'avaluació inicial, d'autoavaluació, de reflexió abans d'una tasca o després d'una tasca, etc.) • Pautes metacognitives • Portafoli o carpeta d'aprenentatge

7. Itinerari

En el Pla d'estudis del grau de GAP, la competència de capacitat d'aprenentatge està adjudicada a diverses assignatures i/o matèries repartides al llarg dels quatre cursos. Aquestes assignatures s'encarregaran de treballar els diferents nivells de desenvolupament de la competència i es responsabilitzaran de la seva avaluació.

L'itinerari que se seguirà per assegurar la progressió de la competència serà el que queda reflectit a la taula 2.

Taula 2. Itinerari de desenvolupament competencial

CURS	SEMESTRE I NIVELL DE DESENVOLUPAMENT	ASSIGNATURES IMPLICADES
<i>Primer curs</i>	Semestre 1 (Nivell 1)	○ Tècniques de Treball i Comunicació
	Semestre 2 (Nivell 1)	○ Dret Constitucional
<i>Segon curs</i>	Semestre 3 (Nivell 2)	○ Hisenda Pública
	Semestre 4 (Nivell 2)	○ Introducció a la Gestió Financera
<i>Tercer curs</i>	Semestre 5 (Nivell 2)	○ Gestió Pressupostària I ○ Gestió Tributària I ○ Activitat Administrativa I
	Semestre 6 (Nivell 3)	○ Gestió Pressupostària II ○ Gestió Tributària II ○ Activitat Administrativa II
<i>Quart curs</i>	Semestre 7 (Nivell 3)	○ Serveis Públics

8. Avaluació

L'avaluació de la competència de capacitat d'aprenentatge es durà a terme en el marc de les assignatures que la tenen incorporada al Pla docent.

Es portarà a terme una avaluació continuada, formativa i formadora, plantejada com una activitat d'aprenentatge més, que permeti regular-ne el desenvolupament i es potenciaran processos d'autoavaluació i de coavaluació.

Els qüestionaris de valoració, les rúbriques i les carpetes d'aprenentatge seran de gran utilitat com a instruments d'avaluació.

Caldrà definir si la valoració de la competència tindrà un percentatge en la nota final de l'assignatura.

9. Referències bibliogràfiques

- 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. JOSÉ. «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.