



Percepción de autoeficacia, rendimiento académico y perfil vocacional en estudiantes de 4º de E.S.O.

Carmen Torres*, Eulogio Real**, Sabela Mallo*, Raquel Méndez

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela, **Departamento de Psicología Social, Básica y Metodología Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

La percepción de autoeficacia se ha manifestado como una importante variable mediadora del comportamiento humano y, más concretamente, del desempeño académico. En este trabajo se estudia la relación existente entre percepción de autoeficacia autorregulatoria, logro académico, e intereses vocacionales en estudiantes adolescentes. La muestra está formada por los estudiantes de 4º curso de E.S.O. de dos centros escolares de la Comunidad Autónoma de Galicia. Se han aplicado el Self Directed Search Forma R (4ª ed.) y el Self Efficacy for Learning Form. Se han tenido en cuenta, además, las calificaciones obtenidas. Los resultados corroboran la existencia de una clara relación entre las variables consideradas.

Palabras clave: autoeficacia autorregulatoria, aprendizaje autorregulado, intereses vocacionales

La autoeficacia desempeña un papel especialmente importante en el aprendizaje y, más concretamente, en el aprendizaje autorregulado (Pajares y Schunk, 2001). Zimmerman y Schunk (1989, 2001) entienden la autorregulación como un proceso autodirectivo mediante el cual los estudiantes transforman sus habilidades mentales en actividades y destrezas necesarias para funcionar en diversas áreas. La autoeficacia autorregulatoria hace referencia a las creencias del estudiante sobre el empleo de procesos de aprendizaje autorregulado, tales como el establecimiento de metas, la autoevaluación, las autorreacciones y el uso de estrategias. El empleo de estrategias autorregulatorias se relaciona con el rendimiento académico en la escuela: los estudiantes de alto rendimiento suelen utilizar estas estrategias de autorregulación en mayor medida que el resto de sus compañeros (Zimmerman y Martínez-Pons, 1986). Las creencias de autoeficacia autorregulatoria son altamente predictivas, no sólo de las calificaciones deseadas sino también del éxito académico (Bandura, 1992; Bandura y Jourden 1991; Caprara y cols., 2011; Zimmerman y Bandura, 1994; Zimmerman y cols., 1992; White, 1982; Wood y Bandura, 1989). Frecuentemente se ha demostrado la existencia de diferencias de género en la percepción de autoeficacia autorregulatoria. Las investigaciones parecen indicar que las mujeres suelen demostrar mayor seguridad en su capacidad en el establecimiento de metas y el uso de estrategias de autorregulación (Bidjerano, 2005; Hargittai y Schafer, 2006; Lee, 2002; Pajares Britner y Valiante, 2000;

Pajares y Valiante, 2001; Saunders, Davis, Williams y Williams, 2004; Zimmerman y Martínez Pons, 1990), aunque estudios más recientes (Schnell y cols. 2015) cuestionan este hecho.

La percepción de autoeficacia y las experiencias de aprendizaje son dos de las variables que los teóricos sociocognitivos sitúan en la base de la generación de los intereses profesionales (Lent y cols. 1994, 2000) Entre las teorías vocacionales con mayor repercusión en la práctica del asesoramiento, destaca la Teoría Tipológica de Holland (Nauta, 2010). El modelo tipológico de Holland se define como estructural e interactivo, ya que pone énfasis tanto en la persona como en el entorno en el que se desarrolla. Ambas variables, persona y entorno, establecen una relación de influencia mutua y cambio continuo, de forma que “los sujetos cambian el ambiente y el ambiente cambia a los sujetos” (Holland, 1997, p. 11). La satisfacción, estabilidad, y logro personal depende del grado de congruencia entre el entorno y la persona; por ello, los individuos buscan ambientes y profesiones que les permitan desarrollar sus habilidades y capacidades, expresar sus actitudes y valores, afrontar problemas y asumir roles de su agrado (Martínez-Vicente y Valls, 2006).

Holland (1992, 1997) establece una categorización de personalidad y ambiente en 6 tipologías diferentes con características propias: Realista, Investigativo, Artístico, Social, Emprendedor, Convencional. Las 6 tipologías se ordenan en un modelo de estructura hexagonal, con cada tipología en uno de sus vértices. Los diferentes tipos de personalidad están relacionados, de modo que, a mayor cercanía en el hexágono mayor es la similitud. Así, las relaciones entre las tipologías son inversamente proporcionales a las distancias que las separan.

Entre los numerosos estudios a los que ha dado lugar el Modelo de Holland, son de especial interés las investigaciones acerca del efecto del género sobre los intereses y el efecto de los intereses sobre el logro académico. En relación al género, los estudios realizados muestran un sesgo de género en las 6 tipologías, de forma que las mujeres suelen mostrar una preferencia mayor por los perfiles Social y Artístico y menor para las ocupaciones Científicas y Tecnológicas, vinculadas a los perfiles Investigador y Realista, sobre todo este último, tradicionalmente asociado a destrezas, habilidades y tareas masculinas (Ceci, Williams y Barnett, 2009; Freehan y Jonhson, 1999; Maroño y Deus, 2014; Martínez-Vicente y Valls, 2001; Schmidt, 2011; Su, Rounds y Armstrong, 2009; Watt y Eccles, 2008). Por lo que respecta al logro académico, parece claro que los

estudiantes obtienen mejores resultados en aquellas materias congruentes con su perfil de intereses (Nye, Su, Rounds, y Drasgow, 2012). Además el alumnado más cercano al perfil Investigador, suele obtener mejores calificaciones, al contrario que aquellos próximos a la tipología Realista (Holland, 1973, 1977).

El objetivo de este trabajo es analizar la relación entre la percepción de autoeficacia autorregulatoria, el logro académico, y los intereses vocacionales.

Método

Participantes

La muestra está formada por 131 sujetos, estudiantes de 4º curso de E.S.O., de dos centros seleccionados al azar en las ciudades de Santiago de Compostela y A Coruña. Del total de la muestra, 61 son hombres (46.5%) y 70 son mujeres (53.5%). Las edades de los sujetos oscilan entre los 15 y los 18 años

Instrumentos

El Self Directed Search (SDS 4ª ed.) (Holland, 1994), tiene como objetivo principal determinar el perfil vocacional del sujeto. Evalúa cuatro aspectos de la conducta vocacional: intereses, habilidades, ocupaciones y autoevaluaciones.

El Inventario de Autoeficacia para el Aprendizaje Autorregulado (SELF), elaborado por Kitsantas y Zimmerman (2003) con el objetivo de evaluar la autoeficacia autorregulatoria de los estudiantes en el contexto educativo. El cuestionario tiene un total de 57 ítems a los que se responde en una escala de 0-100. Para esta investigación hemos utilizado una versión traducida del SELF, denominada "Inventario de Valoración", modificando, asimismo, la escala original de evaluación que, en este caso va de 0 "Totalmente incapaz" a 10 "Totalmente capaz". La modificación de la escala se realizó siguiendo las recomendaciones de Bandura en torno a la medida de la autoeficacia

Procedimiento

Se contactó con los directores de ambos centros, que accedieron a participar en el estudio, tras la evaluación del informe en el que se detallaban los objetivos del mismo y se aseguraba la confidencialidad de los datos. Posteriormente se envió una circular a todas las familias de los alumnos implicados, con el fin de informarles y obtener su consentimiento y colaboración en el estudio. Los estudiantes de ambos centros participaron voluntariamente en la cumplimentación de los cuestionarios.

Los cuestionarios fueron administrados a los estudiantes en dos sesiones de 45 minutos de duración y después de una pequeña introducción explicativa.

Además de los cuestionarios referidos, se solicitó a los estudiantes información sobre sus cualificaciones en la última evaluación realizada.

Análisis

Para los análisis se utilizó el programa informático IBM SPSS Statistics v 21. Como paso previo al análisis de los datos, y dado que hemos utilizado una traducción del Inventario de Evaluación de Autoeficacia Autorregulatoria, se llevó a cabo un análisis alfa de Cronbach para comprobar la consistencia interna de la escala, que mostró una fiabilidad elevada ($\alpha = .957$). Se realizó un análisis de correlación para comprobar el grado de relación entre las medidas de autoeficacia autorregulatoria y los resultados académicos, así como entre la autoeficacia y el perfil vocacional. Se realizó un análisis de varianza multivariado para comprobar la existencia de diferencias de género en cuanto a la percepción de autoeficacia y al desarrollo de intereses vocacionales en cada uno de las seis tipologías consideradas.

Resultados

En primer lugar, nos planteamos la comprobación de que las creencias de autoeficacia autorreguladora son altamente predictivas de las calificaciones obtenidas y del éxito académico (Bandura, 1992; Bandura y Jourden 1991; Caprara y cols. 2011; Pajares y Schunk, 2001; White, 1982; Wood y Bandura, 1989; Zimmerman y Bandura, 1994; Zimmerman y cols., 1992). Como puede apreciarse en la parte izquierda de la Tabla 1, existen correlaciones moderadas, directas y significativas entre la autoeficacia autorregulatoria y las notas obtenidas en muchas de las materias cursadas por los alumnos, lo que viene a confirmar la existencia de una elevada relación entre autoeficacia y resultados académicos. Únicamente 2 de las 14 materias no alcanzaron correlaciones significativas con los resultados de autoeficacia autorregulatoria: Tecnología e Informática.

Del mismo modo, también nos planteamos la posibilidad de que exista relación entre la autoeficacia autorregulatoria y los perfiles vocacionales de los estudiantes, y se encontró una única correlación moderada y significativa entre ésta y el perfil Investigador ($r = .245$; $p < .01$). Este resultado tiene sentido, por cuanto el perfil Investigador es el más relacionado con los estudios superiores y el interés por el conocimiento. Esta relación directa y significativa entre el perfil Investigador y los resultados académicos de los estudiantes se muestra en la parte derecha de la Tabla 1. Únicamente 4 de las 14 materias no obtuvieron correlaciones significativas con este perfil: Plástica, Informática, Latín y Música.

Así pues, queda confirmada la relación existente entre la autoeficacia autorregulatoria, el perfil vocacional Investigador, y los resultados académicos de los alumnos: a mayor autoeficacia autorregulatoria, mejores resultados académicos, y mayor proximidad al perfil Investigador como preferencia vocacional.

Tabla 1.

Relación entre autoeficacia autorregulatoria, perfil vocacional Investigador, y rendimiento académico de los alumnos

	Media autoeficacia autorregulatoria			Puntuación Perfil Investigador		
	r	Sig. (bilateral)	N	r	Sig. (bilateral)	N
Nota matemáticas	.316**	.000	122	.285**	.001	127
Nota lengua española	.572**	.000	122	.325**	.000	126
Nota gallego	.526**	.000	123	.337**	.000	127
Nota lengua extranjera 1	.508**	.000	122	.257**	.004	126
Nota lengua extranjera 2	.378**	.008	48	.305*	.033	49
Historia	.416**	.000	123	.229**	.009	128
Educación física	.262**	.003	124	.231**	.009	128
Biología	.475**	.000	117	.381**	.000	122
Plástica	.333*	.011	57	-.063	.638	58
Física	.506**	.000	85	.502**	.000	89
Tecnología	.143	.258	64	.358**	.003	67
Informática	.037	.745	78	-.062	.581	81
Latín	.519**	.001	37	.016	.924	38
Música	.671*	.012	13	.095	.758	13

* = $p < .05$; ** = $p < .01$

A continuación se sometió a comprobación la existencia de diferencias de género, tanto en intereses vocacionales como en percepción de autoeficacia. Para ello, se llevó a cabo un MANOVA, tomando el género como factor inter-sujetos. Las puntuaciones en los 6 perfiles del SDS (Realista, Investigador, Artístico, Social, Emprendedor y Convencional), así como la puntuación final en autoeficacia autorregulatoria, fueron seleccionadas como variables dependientes.

La prueba M de Box resultó no significativa (M de Box=32,788; n. s.), por lo que podemos asumir igualdad de las matrices de covarianza. Se encontró un efecto multivariado muy significativo del género ($F=11,142$; g.l.=7, 118; $p < .001$). A nivel univariado la prueba de Levene de igualdad de las varianzas de error tampoco fue significativa para ninguna de las variables dependientes, por lo que también aquí podemos asumir homogeneidad de varianzas. El efecto del género fue significativo en el caso de la autoeficacia autorregulatoria ($F=11,912$; g.l.=1, 124; $p < .01$), y los perfiles vocacionales Realista ($F=33,462$; g.l.=1, 124; $p < .001$), Artístico ($F=7,115$; g.l.=1, 124; $p < .01$), Social ($F=5,008$; g.l.=1, 124; $p < .05$), y Emprendedor ($F=4,851$; g.l.=1, 124; $p < .05$). No se encontraron diferencias significativas para los perfiles Investigador ($F=0,546$; g.l.=1, 124; n. s.) ni Convencional ($F=0,990$; g.l.=1, 124; n. s.). En la Tabla 2 se muestran las medias obtenidas por hombres y mujeres en cada una de las variables dependientes. Como puede observarse, las mujeres obtienen una media superior (6,854) a los hombres (6,085) en autoeficacia autorregulatoria, lo que está en consonancia con la literatura (Bidjerano, 2005; Hargittai y Schafer, 2006; Lee, 2002; Pajares, Britner y Valiante., 2000; Pajares y Valiante, 2001; Saunders, Davis, Williams y Williams, 2004; Zimmerman y Martinez Pons, 1990). Por lo que se

refiere a los perfiles vocacionales, se aprecia un interés mucho menor de las mujeres por el perfil Realista, que obtienen una media mucho más baja (14,441) que la de los hombres (23,586). En cuanto al perfil Investigador, para el que no se encontraron diferencias significativas en función del género, tanto hombres como mujeres obtienen medias altas en el mismo (23,5 y 24,983, respectivamente). Por lo que se refiere al perfil Artístico, las mujeres mostraron mayor afinidad con el mismo (25,868) que los hombres (20,241), al igual que en el caso del perfil Social (29,147 frente a 24,983, respectivamente). En el caso del perfil Emprendedor se invierten los resultados, mostrando los hombres una afinidad significativamente mayor con el mismo (25,155) que las mujeres (20,868). Finalmente, en el caso del perfil Convencional, para el que no se encontraron diferencias significativas, tanto hombres como mujeres muestran escasa afinidad con el mismo (15,172 y 13,551, respectivamente).

Así pues, se confirma la existencia de diferencias de género en autoeficacia y en orientación vocacional. En cuanto al primero, las mujeres muestran un grado de autoeficacia autorregulatoria significativamente mayor que los hombres. En cuanto a la orientación vocacional, las mujeres manifiestan una afinidad significativamente mayor que los hombres por los perfiles Artístico y Social, mientras que éstos muestran mayor afinidad que aquéllas por los perfiles Realista y Emprendedor. Estos resultados coinciden parcialmente con lo expuesto por Ceci, Williams y Barnett (2009), Freehan y Jonhson (1999), Martínez-Vicente y Valls (2001), Schmidt (2011), Su, Rounds y Armstrong (2009), Watt y Eccles (2008), ya que, en nuestro caso, la muestra de mujeres muestra un alto interés por el perfil Investigador.

Puede apreciarse también en la Tabla 2 que las medias de los hombres en los distintos perfiles vocacionales son

muy similares, con la excepción del perfil Convencional, mientras que las medias de las mujeres son mucho más extremas, de modo que es en este grupo donde se encuentran las medias más altas y también las más bajas. Más concretamente, las mujeres muestran una preferencia muy superior por el perfil Social, preferencia alta para los perfiles Artístico e Investigador, preferencia moderada para el perfil Emprendedor, y muy baja para los perfiles Realista y Convencional.

Tabla 2.

Medias en autoeficacia y orientación vocacional para hombres y mujeres.

Variable dependiente	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Media autoeficacia autorregulatoria	Mujer	6.854	.151	6.555	7.153
	Hombre	6.085	.164	5.761	6.409
Realista	Mujer	14.441	1.073	12.318	16.564
	Hombre	23.586	1.161	21.287	25.885
Investigador	Mujer	23.500	1.361	20.805	26.195
	Hombre	24.983	1.474	22.065	27.901
Artístico	Mujer	25.868	1.431	23.035	28.700
	Hombre	20.241	1.550	17.174	23.308
Social	Mujer	29.147	1.262	26.648	31.646
	Hombre	24.983	1.367	22.277	27.688
Emprendedor	Mujer	20.868	1.321	18.253	23.482
	Hombre	25.155	1.430	22.325	27.986
Convencional	Mujer	13.551	1.105	11.364	15.739
	Hombre	15.172	1.197	12.804	17.541

En la Figura 1 pueden visualizarse las diferencias entre hombres (derecha) y mujeres (izquierda) en las variables comentadas. Con el fin de facilitar la comparación entre los resultados de los perfiles vocacionales y la autoeficacia autorregulatoria, que se encuentran en escalas diferentes, se han estandarizado las puntuaciones correspondientes, de modo que todas las variables tengan media 0 y varianza 1.

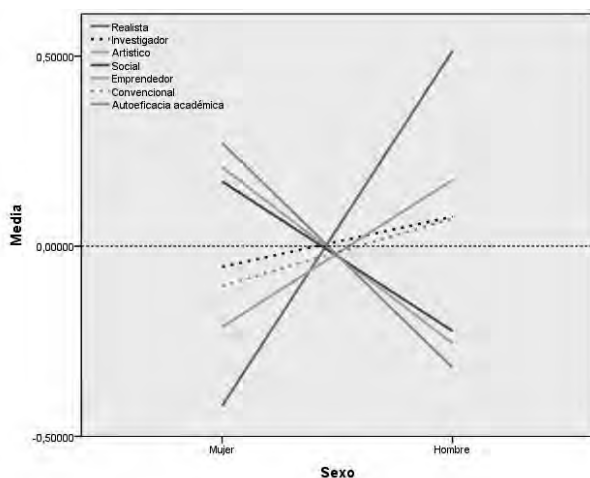


Figura 1. Medias en autoeficacia y orientación vocacional para hombres y mujeres. Las puntuaciones se han estandarizado, con media 0 y varianza 1

La diferencia más clara entre géneros se dan en el perfil Realista (rojo), mucho más afín a hombres que a mujeres, seguido de la autoeficacia autorregulatoria (turquesa) y las puntuaciones en los perfiles Artístico (verde claro) y Social (verde oscuro), con medias mucho mayores para las mujeres que para los hombres. El caso inverso se da para el perfil Emprendedor, más afín a hombres que a mujeres, mientras que no existen diferencias en función del género para los perfiles Investigador y Convencional (líneas discontinuas), aunque los hombres tienden a obtener medias ligeramente superiores a las mujeres en ambos perfiles.

Resumen y conclusiones

Los resultados obtenidos confirman la relación directa entre autoeficacia autorregulatoria y logro académico, de tal modo que se espera mayor autoeficacia por parte de los estudiantes con mejores notas, y viceversa. Además, dado que las notas están relacionadas con el rendimiento académico, y este último está, a su vez, relacionado con la afinidad por el perfil Investigador, también se ha encontrado una relación directa y significativa, aunque moderada, entre la autoeficacia autorregulatoria y este perfil.

Por lo que respecta a las diferencias en función del género, se han encontrado tanto para el caso de la autoeficacia como para algunos de los perfiles vocacionales del SDS. Más concretamente, se ha encontrado para las mujeres un nivel de autoeficacia autorregulatoria significativamente superior al de los hombres. En cuanto a los perfiles vocacionales, las mujeres tienden a sentir mayor afinidad por los perfiles Social y Artístico, mientras que los hombres sienten mayor afinidad que las mujeres por los perfiles Realista y Emprendedor, típicamente masculinos. No se encontraron diferencias en función del género para los perfiles Investigador (muy afín a ambos géneros) y Convencional (muy poco afín a ambos géneros). Un aspecto relevante de estos resultados es que, a pesar de que existe una relación directa entre autoeficacia autorregulatoria y perfil Investigador, las mujeres, que son significativamente superiores a los hombres en autoeficacia autorregulatoria, no obtienen medias superiores en el perfil Investigador, sino que la media de los hombres es ligeramente superior a la de las mujeres, aunque sin alcanzar la significación estadística.

Referencias

- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanisms. En R. Schwarzer (Ed.). *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere
- Bandura, A. y Jourden, F.J. (1991) Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision-making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 941-951.
- Bidjerano, T. (2005). *Gender differences in self-regulated learning*. Paper presented at the 36th Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association, Kerhonkson, NY

- Caprara, G. y cols. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 78-96
- Ceci, S., Williams, W., y Barnett, S. (2009). Women's underrepresentation in science: Sociocultural and biological considerations. *Psychological Bulletin*, 135, 218-261
- Feehan, P. F., y Johnston, J. A. (1999). The self-directed search and career self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 7(2), 145-159.
- Hargittai, E., y Shafer, S. (2006). Differences in actual and perceived online skills: The role of gender. *Social Science Quarterly*, 87, 432-448.
- Holland, J.L. (1973). *Making vocational choices*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holland, J.L. (1992). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3ª ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J.L. (1997). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments* (3ª ed.). Odessa FL: Psychological Assessment Resources.
- Kitsantas, A. y Zimmerman, B. J. (2003). *Impact of students' self-efficacy for learning beliefs on their self-regulated learning processes*. Paper presented at the Annual convention of the American Educational Research Association, Chicago
- Lee, I. (2002). Gender differences in self-regulated on-line learning strategies within Korea's University context. *Educational Technology Research and Development*, 50, 101-111
- Lent, R. W., Brown, S. D., y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.
- Lent, R.W., Brown, S. D., y Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice. A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36-49.
- Maroño, M., y Deus, J. (2014). Análisis del perfil vocacional de los estudiantes de Psicología a través del inventario SDS. *AXIOMA*, 2(11), 44-50.
- Martínez-Vicente, J.M. y Valls, F. (2006). Validez transcultural del modelo hexagonal de personalidad propuesto en la teoría tipológica de elección vocacional de John Holland. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(4), 577-586.
- Nauta, M. M. (2010). The development, evolution, and status of Holland's theory of vocational personalities: Reflections and future directions for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 57(1), 11-22.
- Nye, C., Su, R., Rounds, J., Frasier, F. (2012). Vocational Interests and Performance: A quantitative summary of over 60 years. *Perceptions on Psychological Science*, 7(4), 384-403
- Pajares, F., Britner, S., y Valiante, G. (2000). Writing and science achievement goals of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406-422.
- Pajares, F., y Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. En R. J. Riding y S. G. Rayner (Eds.). *International perspectives on individual differences: Self-perception* (pp. 239-265). Westport CT: Ablex Publishing.
- Pajares, F., y Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 366-381.
- Saunders, J., Davis, L., Williams, T. y Williams, J. (2004). Gender differences in self-perceptions and academic outcomes: A study of African-American high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(1), 81-90.
- Schnell, K. y cols (2015). The impact of adolescents' self-efficacy and self-regulated goal attainment processes on school performance- Do gender and test anxiety matter?. *Learning and Individual Differences*, 38, 90-98
- Schmidt, F.L. (2011). A theory of sex differences in technical aptitude and some supporting evidence. *Perspectives on Psychological Science*, 6, 560-72.
- Su, R., Rounds, J., & Armstrong, P.I. (2009). Men and things, women and people: A meta-analysis of sex differences in interests. *Psychological Bulletin*, 135, 859-884
- Watt, H.M.G., y Eccles, J.S. (2008). *Gender and occupational outcomes: Longitudinal assessments of individual, social, and cultural influences*. Washington, DC: American Psychological Association
- White, J. (1982). *Rejection*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Wood, R. E. y Bandura, A. (1989). Social cognitive theory organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum, Inc.
- Zimmerman, B. J., y Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. En J. E. Davidson y R. J. Sternberg (Eds.). *The nature of problem solving* (pp. 233-262). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J., y Martínez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing students use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B.J., y Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zimmerman, B. J., y Schunk, D. H. (Eds.) (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer.
- Zimmerman, B. J., y Schunk, D. H. (Eds.) (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2ª ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.