

¿Difieren las metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico respecto a las disciplinas de estudios universitarios?

Different achievement goals, strategies of regulation and academic performance as a college disciplines?

Calixto Gutierrez-Braojos, Purificación Salmeron-Vilchez y
Ana Martín-Romera

Universidad de Granada

Resumen

Dos son los objetivos de este estudio: a) examinar las relaciones entre las estrategias de regulación, las metas de logro y el rendimiento académico con el fin de discutir el modelo teórico que se plantea y; b) analizar si existen diferencias entre los estudiantes de diversas ramas científicas en cuanto a las estrategias de regulación y metas de logro. Los participantes fueron 234 estudiantes universitarios procedentes de diversas ramas científicas. Los resultados indican que, las variables que se relacionan de forma única con el rendimiento académico son las metas de logro por aproximación y las estrategias de autorregulación. Además, los estudiantes universitarios que presentan puntuaciones más altas en dichas variables (metas de logro y estrategias de autorregulación) pertenecen a las ramas de ciencias de la salud e Ingeniería.

Palabras Clave: Metas de logro, estrategias de regulación, rendimiento académico, estudiantes universitarios.

Abstract

This article presents and discusses two empirical objectives: a) analyze the relationship of achievement goals, regulation strategies and academic performance in college students and b) analyze the existence of significant differences between strategies of regulation and achievement goals respect to subjects of science. The sample consists of 234 Spanish university students belonging to different branches of university scientists. Regarding the first objective, the results indicate that only an approximation achievement goals and self-regulation strategies are related to academic performance. Regarding the second, the results indicate that university students belonging to health sciences and engineering have higher scores on achievement goals and strategies for self-regulation approach. Based on these results we consider for future studies analyzing the relationship between contextual variables and achievement goals, self-regulation strategies and academic performance.

Keywords: Goals achievement; regulation strategies; AGP; higher education.

Introducción

Desde el enfoque constructivista de los procesos de aprendizaje las estrategias de regulación son consideradas como los procesos de autogobierno que permiten a los alumnos desempeñar las actividades de aprendizaje de forma favorable y alcanzar un mayor rendimiento (Paris y Paris, 2001; Schunk y Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2000; Salmerón, Gutierrez-Braojos, Fernández, y Salmeron-Vilchez, 2010; Torrano y González-Torres, 2004; Zusho, Pintrich y Cortina, 2003).

Vermunt y Rijswijk (1988), establecen cinco dimensiones que conforman las estrategias de regulación que agruparse en tres dimensiones: (i) Autorregulación de los procesos, resultados y contenidos y; (ii) Regulación externa de los procesos y resultados. Esta dimensión se refiere a un comportamiento que se limita exclusivamente a los datos e indicaciones aportadas desde el exterior (docente, material didáctico), y; (iii) Carencia de regulación. En cuanto a esta dimensión el estudiante tiene dificultades para identificar el objetivo e instrucciones en el aprendizaje.

Los estudios que relacionan las estrategias de regulación con rendimiento académico ofrecen una amalgama de resultados

contradictorios. Por ejemplo, los estudios de Vermunt (1992) y Busato, Prins, Hamaker y Visser, (1995) indican que solo altas puntuaciones en estrategias de autorregulación se relacionan con altas puntuaciones en el rendimiento (e.g. Vermunt, 1992; Busato, Prins, Hamaker y Visser, 1995). Asimismo Prins, Busato, Hamaker y Visser, (1996), concluyen que no existen diferencias respecto a la relación que diferentes estrategias mantienen con el rendimiento académico. Y Busato, Prins, Elshout y Hamaker, (1998) y Veenman, Prins y Verheij, (2003) concluyen que las estrategias de autorregulación y las estrategias de regulación externa no se relacionan con el rendimiento académico, pero que existe una relación significativa y negativa entre la carencia de regulación y dicho rendimiento.

Asimismo, existen estudios que concluyen de forma consistente que existen diferencias en las estrategias de regulación en función de la disciplina académica de los alumnos (e.g. Vermunt, 2005; VanderStoep, Pintrich y Fagerlin, 1996).

En suma existen controversias entre los resultados obtenidos en estos estudios que podrían ser explicadas en función de las características de los contextos de aprendizaje. Esto es, nosotros consideramos que el uso de estrategias de autorregulación

facilitan un mayor rendimiento académico siempre que el contexto de aprendizaje (modalidades y modelos de aprendizaje y evaluación) se preste ello.

Metas de logro, estrategias de regulación, y rendimiento académico

Existen evidencias empíricas que indican que las metas de logro pueden influir en el uso de estrategias de regulación y en el rendimiento académico. Las metas de logro, se definen como representaciones mentales fruto de la interacción entre los objetivos personales de los estudiantes y el contexto (Salmeron, Gutierrez-Braojos, Salmeron-Vilchez y Rodriguez-Fernandez, en proceso de revisión).

Según el marco teórico elaborado por Elliot y McGregor (2001) estas metas pueden comprenderse desde un modelo 2 x 2. Este modelo establece categorías en función de: i) el valor, positivo (aproximación al éxito) o negativo (evitación del fracaso); y la definición, intrapersonal (maestría) o normativa (desempeño). La combinación de estas categorías da lugar a cuatro tipos de orientaciones: las “orientaciones de metas de maestría o de aprendizaje por aproximación”; la “orientación de metas de desempeño

por aproximación”; las “metas de maestría por evitación” y; las “metas de rendimiento por evitación”.

- Metas de maestría o de aprendizaje por aproximación cuyo propósito es alcanzar el éxito en relación a las exigencias de la tarea;
- Metas de desempeño por aproximación, persigue obtener un alto rendimiento teniendo como referente el rendimiento de los otros;
- Metas de maestría por evitación donde el referente es intrapersonal y las motivaciones que impulsan hacia la maestría es evitar el fracaso;
- Metas de rendimiento por evitación” en el que el referente es el rendimiento de los demás y la motivación que impulsan hacia el desempeño es la evitación del fracaso.

Los estudios que han relacionado las metas de logro, las estrategias de regulación y el rendimiento académico presentan conclusiones opuestas y controvertidas. Por un lado, existen estudios que concluyen que existe una relación positiva de las metas por maestría con las estrategias de regulación y el rendimiento académico (Elliot et al., 1999; Pintrich, 2000; Wolters, Yu y Pintrich, 1996). Por otro lado, existen estudios que han encontrado una relación positiva entre

las metas de desempeño, las estrategias de autorregulación y un rendimiento académico elevado (Harackiewicz, Barron y Elliot, 1998; Harackiewicz et al., 2002). Otros estudios concluyen que la relación entre dichos constructos son nulas (Kaplan y Midgley, 1997; Newman, 1998).

Objetivos

En este estudio se plantearon dos objetivos:

- Analizar las relaciones de las metas de logro con las estrategias de regulación y el rendimiento académico en estudiantes universitarios con el propósito de detectar aquellas variables que se relacionan con el éxito en el rendimiento académico en la muestra de este estudio.
- Estudiar diferencias significativas entre las medias de los estudiantes universitarios de aquellas variables relacionadas con el éxito en el rendimiento académico respecto a la pertenencia a una u otra rama científica.

Método

Participantes

En este estudio participaron 234 estudiantes universitarios españoles

matriculados en tercer curso de diversas ramas científicas (con 78 estudiantes por cada rama científica): Ingeniería, (51% hombres, 48% mujer); Ciencias sociales (5.1% hombre, 94.9% mujer); Ciencias de la Salud, (25.6% hombre, 74.4% mujer). La muestra fue seleccionada seleccionados por muestreo no probabilístico deliberado y opinático (Hernández, 1998).

Instrumentos de medida

Rendimiento académico. Para su medida se consideró la nota media exacta (con dos decimales) de los estudiantes en sus estudios universitarios en escala de 1 a 10.

Escala de metas de logro 2x2 de Elliot y McGregor (2001). Esta escala está constituida por cuatro dimensiones en las que se agrupan el total de los ítems (12) que la constituyen. Las dimensiones son las siguientes: a) aproximación por maestría; b) aproximación por desempeño; c) evitación por maestría y; d) evitación por desempeño. Las respuestas tienen un formato tipo Likert, con valores comprendidos entre “1”(totalmente desacuerdo) y “5” (totalmente de acuerdo).

Escala de regulación del aprendizaje de Vermunt (1998): se integra en el Inventario de estilos de aprendizaje (ILS) de Vermunt, (1998). La escala de regulación del ILS está

constituida por tres factores en los que se agrupan el total de los ítems de la misma (28). Los factores de la escala son los siguientes: a) estrategias de autorregulación; b) estrategias de regulación externa; c) carencia de regulación. Las respuestas tienen un formato tipo Likert, con valores comprendidos entre “1”(totalmente desacuerdo) y “5” (totalmente de acuerdo).

Mediante la modelización de ecuaciones estructurales (ver Figura II) se ha analizado la validación de la estructura de ambas escalas (metas de logro y estrategias de regulación). La

evaluación de bondad de cada modelo se ha realizado en base a varios índices (Bentler, 1990): i) Chi-cuadrado: valores asociados a p , no significativos indican un buen ajuste del modelo; ii) el índice comparativo de ajuste (CFI): valores superiores a .95 indican un buen ajuste del modelo; iii) índice ajustado de bondad de ajuste (AGFI): valores superiores a .80 indican un buen ajuste; iv) error cuadrático medio de aproximación o raíz cuadrada de la media del error de aproximación (RMSEA): v) valores inferiores a .05 indican un buen ajuste del modelo.

Respecto a la escala de metas de

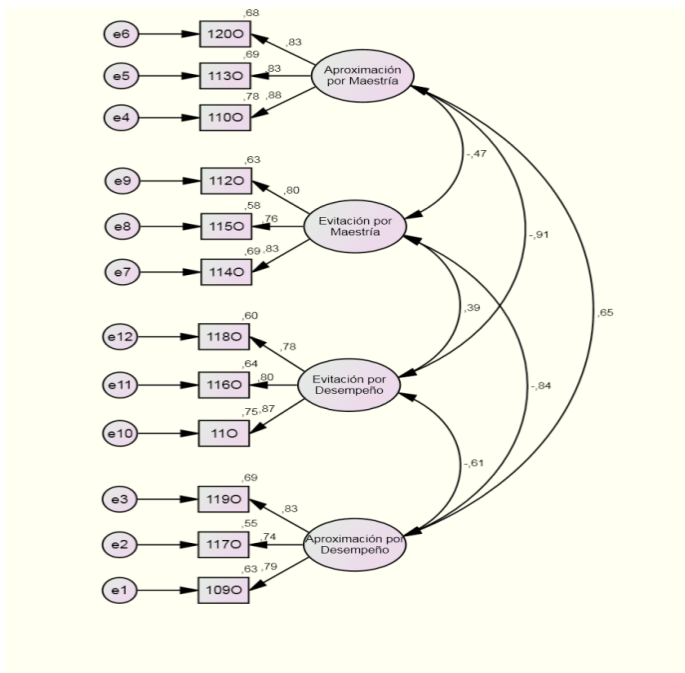


Figura 1. Modelo de ecuaciones estructurales de la escala de metas de logro.

logro (ver Figura 1), los resultados de evaluación del modelo indican un buen ajuste global del modelo a los datos empíricos en todos los índices (ver Tabla 1).

Tabla 3

Índices de bondad de ajuste del modelo de medida

χ^2	D.F.	p	CFI	AGFI	RMSEA
64.59	48	.055	.99	.93	.039

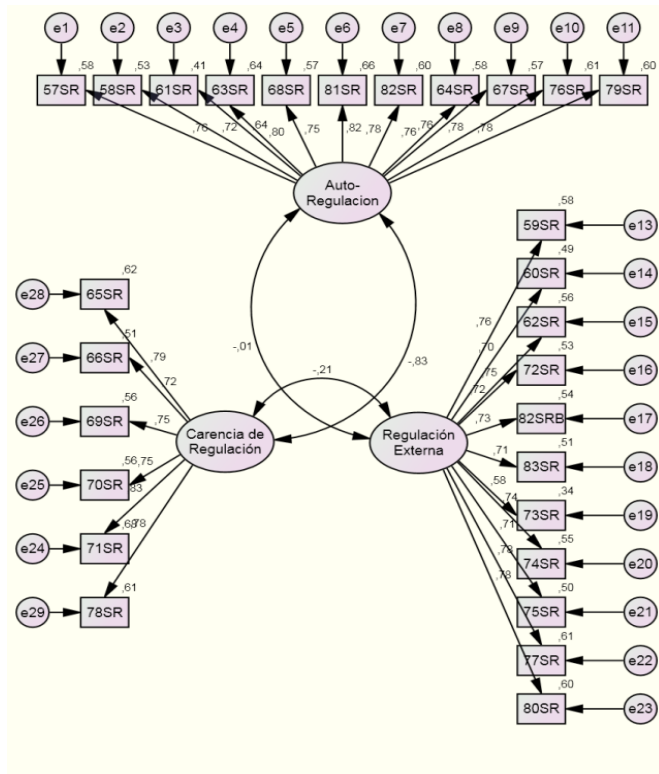


Figura 2. Modelo de ecuaciones estructurales de la escala de estrategias de regulación en el aprendizaje.

Respecto a la escala de regulación, los resultados de evaluación del modelo (ver Figura 2) indican un buen ajuste global del modelo a los datos empíricos en todos los índices (ver Tabla 2).

Tabla 4

Índices de bondad de ajuste del modelo de medida

χ^2	D.F.	p	CFI	AGFI	RMSEA
389.836	347	.056	.99	.87	.014

Se calculó el coeficiente alfa de Cronbach de cada subescala para estudiar la fiabilidad de los instrumentos. Así, en la escala de metas logro se encuentran los siguientes valores (Tabla 3): aproximación por maestría ($\alpha = .882$); aproximación por desempeño ($\alpha = .831$); evitación por maestría ($\alpha = .836$) y evitación por desempeño ($\alpha = .853$).

Tabla 5

Confiabilidad de los factores que conforman la escala de metas de logro

Factores	Alfa de Cronbach	Ítems-Total
1. Aproximación por maestría	.882	n=3
2. Aproximación por desempeño	.831	n=3
3. Evitación por maestría	.836	n=3
4. Evitación por desempeño	.853	n=3

Los resultados de alfa de Cronbach de la escala de regulación son los siguientes (Tabla 4): estrategias de regulación ($\alpha = .937$); estrategias de regulación externa ($\alpha = .923$); y carencia de regulación ($\alpha = .896$).

Tabla 6

Confiabilidad de los factores que conforman la escala de regulación

Factores	alfa de Cronbach	Ítems-Total
1. Estrategias de autorregulación	.937	n=11
2. Estrategias de regulación externa	.923	n=11
3. Carencia de regulación	.896	n=6

En definitiva, el análisis mediante modelos de ecuaciones estructurales, de las escalas confirma la estructura teórica de las mismas. Además, la fiabilidad queda reflejada en el análisis de consistencia interna de cada uno de los factores que componen cada escala, ofreciendo así un alfa de Cronbach elevado.

Hipótesis

Objetivo I: Exclusivamente las metas de logro por aproximación (maestría y desempeño) presentan una relación de dependencia positiva con las estrategias de autorregulación y el rendimiento académico.

Objetivo II: Existen diferencias en función a la disciplina (Ingeniería, Ciencias de la Salud y Ciencias sociales) de estudios universitarios.

Procedimiento

Primer objetivo: El procedimiento seguido para analizar las relaciones

entre las variables de estudio es el siguiente:

1. Análisis de correlación mediante Pearson para realizar un estudio exploratorio de la relación de dependencia entre las variables y seleccionar aquellas que presenten una correlación significativa y positiva con la nota media.
2. Aplicación de un modelo de ecuaciones estructurales para comprobar que el modelo teórico predictor de la nota media se ajusta a los datos empíricos.

Segundo objetivo: Para analizar diferencias significativas entre las medias de los estudiantes matriculados en carreras universitarias de diferentes ramas científicas se aplicó una ANOVA, usando exclusivamente aquellas variables predictivas del rendimiento académico.

Análisis de datos**Relación entre metas de logro, estrategias de regulación y el rendimiento académico**

Mediante el análisis de correlación de Pearson se obtiene una correlación significativa y positiva entre las metas de logro por aproximación (maestría

y desempeño), las estrategias de autorregulación y el rendimiento académico. Por otro lado, metas de logro por evitación (maestría y desempeño), a carencia de regulación correlacionan significativa y positivamente entre sí. Por último, las estrategias de regulación externa no presentan una relación significativa con la nota media.

Tabla 7

Relación entre metas de logro y estrategias de regulación con el rendimiento académico: Análisis de correlación por Pearson.

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Autorregulación	1	-	-	-	-	-	-	-
2. Regulación Externa	-.213**	1	-	-	-	-	-	-
3. Carencia de Regulación	-.572**	-.229**	1	-	-	-	-	-
4. Aproximación por maestría	.296**	.009	-.208**	1	-	-	-	-
5. Aproximación por desempeño	-.288**	.025	.169**	-.396**	1	-	-	-
6. Evitación por Maestría	.351**	-.003	-.232**	.480**	-.570**	1	-	-
7. Evitación por Desempeño	-.298**	-.049	.252**	-.684**	.280**	-.455**	1	-
8. Rendimiento Académico	.663**	-.020	-.599**	.497**	-.380**	.400**	-.441**	1

*Nota: ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*

Diferencias entre ramas científicas respecto: al nivel de dominio en las metas de logro por aproximación y las estrategias de autorregulación.

La aplicación de la prueba de Levene indica que las varianzas poblacionales son iguales: i) Estrategias de autorregulación (Estadístico de Levene, 1.95, $p=.145$); ii) metas de aproximación por maestría (Estadístico de Levene, 1.32 y $p = .269$); iii) metas de aproximación por desempeño (Estadístico de Levene, .117 y $p=.890$).

Los resultados de la ANOVA indican que existen diferencias significativas entre las ramas científicas en las tres variables dependientes (Estrategias de

autorregulación, metas de maestría por aproximación y metas de desempeño por aproximación). La estimación de *Eta cuadrado*, como una medida de la magnitud del efecto del tratamiento (Yaremko, Harari, Harrison y Lynn, 1982). Como se observa (Tabla 6) el 14,9% de la varianza en las estrategias de autorregulación es explicada por la pertenencia a una rama científica determinada. Respecto a las metas por aproximación, el 4,3% de la varianza en metas de maestría y el 6,5% de la varianza en metas de desempeño es explicada por la pertenencia a una rama científica determinada. Por tanto, estos resultados deberían ser tomados con precaución debido al bajo valor del tamaño del efecto.

Tabla 8

Diferencias entre las diferentes ramas científicas.

Variables	Rama científica (n=234)						Valores asociados		
	Ingeniería (n= 78)		Ciencias de la salud (n= 78)		Ciencias sociales (n= 78)		F	p	η^2
	M	SD	M	SD	M	SD			
Estrategias de autorregulación	2.26	.67	2.19	.77	1.62	.76	20.15	.000*	.149
Metas de maestría por aproximación	1.74	.78	2.06	.74	2.10	.77	5.19	.006*	.043
Metas de desempeño por aproximación	1.94	.79	2.3	.76	1.91	.80	8.00	.000*	.065

Nota: * La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

En definitiva, los estudiantes de Ciencias Sociales de manifiestan un menor uso de estrategias de autorregulación que los estudiantes de Ingeniería y Ciencias de la Salud. Por otro lado, la adopción metas de logro por aproximación independientemente de la valencia (maestría / desempeño), es mayor en los estudiantes de Ciencias de la Salud. Los estudiantes de Ciencias Sociales adoptan metas de maestría en mayor medida que los estudiantes de Ingeniería. Los estudiantes de Ingeniería manifiestan adoptar, en mayor medida, metas de desempeño que los estudiantes de Ciencias Sociales.

Conclusiones

Los objetivos planteados en este estudio fueron los siguientes: i) Analizar las relaciones de las metas de logro con las estrategias de regulación y el rendimiento académico y; ii) Conocer si existen diferencias significativas entre las medias de las estrategias de autorregulación y metas de logro por aproximación de los estudiantes en función de su pertenencia a una u otra rama científica.

Respecto al primer objetivo, los estudiantes adoptan metas por aproximación, activan estrategias de autorregulación en sus procesos de aprendizaje y obtienen un mayor rendimiento (resultados académicos),

estos resultados confirman, entre otros, los obtenidos por Wolters, Yu, y Pintrich, (1996); Harackiewicz, Barron y Elliot, (1998); Harackiewicz et al., (2002). Por otro lado, los estudiantes que activan metas por evitación presentan carencias de regulación y presentan un rendimiento académico más bajo.

En cuanto al segundo objetivo de estudio, los resultados, en consonancia con las conclusiones de otros estudios (VanderStoep, Pintrich, y Fagerlin, 1996; Vermunt, 2005), confirman diferencias de las variables que predicen el rendimiento académico en relación a la disciplina académica de los estudiantes. Así, los estudiantes de Ingeniería como los de Ciencias de la Salud manifiestan un mayor uso de estrategias de autorregulación. Los estudiantes de Ciencias de la Salud manifiestan una adopción mayor en cuanto a metas de logro por aproximación, tanto de maestría como de desempeño. Sin embargo, estas conclusiones (en especial, en relación a las metas de logro por aproximación) se han de considerar con precaución ya que el tamaño del efecto es bajo.

Consideramos que para futuros estudios sería relevante el análisis de las variables contextuales, que diferencian entre una y otra disciplina de estudio y que podrían explicar las diferencias en el uso de estrategias de autorregulación.

Referencias

- Bentler, P.M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, *107*, 238-246.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Hamaker, C., & Visser, K. H. (1995). Leerstijlen onderzoek gerepliceerd; De samenhang tussen leerstijlen en intelligentie. [Learning styles research replicated; Learning styles and intelligence]. *Tijdschrift voor Onderwijs Research* *20*, 332–340.
- Busato, V.V., Prins, F.J., Elshout, U., & Hamaker, C. (1998). Learning styles: A cross-sectional and longitudinal study in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, *68*, 427-441.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). 2*2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology: Special Issue* *80* (3), 501–519.
- Elliot, A. J. et al. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, *34*, 149-169.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, *33*, 1-21.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Pintrich, P.R., Elliot, A.J., & Thrash, T.M. (2002). Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, *94*, 638-645.
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of academic efficacy make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, *22*, 415-435.
- Linnenbrink-Garcia, L., Tyson, D.F., & Patall, E. A. (2008) When are achievement goal orientations beneficial for academic achievement? A closer look at moderating factors. *International Review of Social Psychology*, *21*, 19-70.
- Newman, R. S. (1998). Students' help-seeking during problem solving: Influences of personal and contextual achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, *90*, 644–658.
- Paris, S.G., & Paris, A.H. (2001) Classroom application of research on self-regulated learning. *Educational*

- Psychologist*, 36 (2), 89-101.
- Pintrich, P. A. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M.Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner, *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Prins, F. J., Busato, V. V., Hamaker, C., & Visser, K. H. (1996). Een bijdrage tot de validatie van het (meta)cognitieve deel van de Inventaris Leerstijlen. [A contribution to the validation of the (meta)cognitive part of the Learning Styles Inventory.] *Pedagogische Studiën*, 73, 108–122.
- Salmerón-Pérez, H., Gutierrez-Braojos, C., Fernandez Cano, A. y Salmeron-Vilchez, P. (2010). Aprendizaje autorregulado, creencias de autoeficacia y desempeño en la segunda infancia. *RELIEVE*, 16(2). http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_4.htm
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998) *Conclusions and future directions for academic interventions*. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning. From teaching to self-reflective practice* (225-234). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Torrano, F. y M. González-Torres (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 1 (2), 1-34.
- VanderStoep, S. W., Pintrich, P., & Fagerlin, A. (1996). ‘Disciplinary differences in self-regulated learning in college students’, *Contemporary Educational Psychology*, 21, 345–362.
- Veenman, M. V. J., Prins, F. J., & Verheij, J. (2003) Learning styles: Self-reports versus thinking-aloud measures. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 357-372.
- Vermunt, J. D., & Rijswijk, V. (1988). Analysis and development of students’ skills in self-regulated learning. *Higher Education* 17, 647-682.
- Vermunt, J. D. (1992) Qualitative analysis of the interplay between internal and external regulation of learning in two different learning environments. *International Journal of Psychology*, 27(3y4), 574.
- Vermunt, J. D. (1998) The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171.
- Vermunt, J. D. (2005) Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic

- performance. *Higher Education*, 49, 205–234.
- Wolters, C., Yu, S., & Pintrich, P. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning Individual Differences*, 8, 211-238.
- Yaremko, R. M., Harari, H., Harrison, R. C., & Lynn, E. (1982). *Reference handbook of research and statistical methods in psychology: for students and professionals*. New York, NY: Harper y Row.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional model. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.) *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (1-19). New York: Guilford.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective*. En M.Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner, *Handbook el self-regulation* (13-41). San Diego: Academic Press.
- Zusho, A., Pintrich, P. R., & Cortina, K. S. (2005). Motives, goals, and adaptive patterns of performance in Asian American and Anglo American students. *Learning and Individual Differences*, 15, 141–158.

Calixto Gutierrez Braojos. Profesor de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada. Miembro del grupo de Investigación HUM-126: Innovación y mejora de la educación en Andalucía. Líneas de Investigación: Estrategias de Aprendizaje; Desarrollo de Competencias; Metodologías activas de enseñanza. Construcción del conocimiento y creatividad. Procesos de aprendizaje autorregulados.

Purificación Salmerón Vilchez. Profesora de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Granada Líneas de Investigación: Estrategias de Aprendizaje; Metodologías activas de enseñanza. Creatividad. Procesos de aprendizaje autorregulados.

Ana Martín Romera. Trabajadora social. Departamento de Igualdad y Bienestar social. Granada. Estudiante de Doctorado del Departamento de Métodos de Investigación y diagnóstico en Educación. Universidad de granada.

Fecha de recepción: 4/3/2011

Fecha de revisión: 13/3/2011

Fecha de aceptación: 9/4/2011