



## Creación de un entorno virtual de prácticas profesionales:

### desarrollo de competencias psicoterapéuticas en un ambiente seguro

Eje 3: Como seleccionar, diseñar y desarrollar un ambiente educativo con tecnologías digitales

Tipo de trabajo: relato de experiencia

Autores: Marcela Paz González-Brignardello

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) – España.

mpgonzalez@psi.uned.es

**Resumen:** La implementación de entornos virtuales de aprendizaje práctico es un desafío para la educación a distancia/virtual. En el caso de la Licenciatura en Psicología y, en concreto, en la especialidad de psicología clínica, la dificultad radica, de manera especial, en simular el proceso terapéutico y la interacción comunicacional sobre la cual se desarrolla, por lo tanto, crear un modelo con estas características es un reto para la didáctica y la metodología, debido a lo circular del proceso. En este trabajo se exponen los aspectos relevantes de una experiencia llevada a cabo durante 7 años, con un total de 1400 alumnos en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, España). Dentro de los aspectos fundamentales de este modelo formativo se encuentran, en relación con la metodología, el modelado de ejecución y la simulación de los procesos cognitivos del psicólogo experto y, por otra, la actividad individual y colaborativa de los estudiantes. En relación con los aspectos técnicos, el aspecto esencial ha sido la utilización de material multimedia integrado en una plataforma de *e-learning* que aporta las herramientas fundamentales para desarrollar actividad intensiva exclusivamente *on-line*.

Palabras claves: prácticum virtual, prácticas profesionales, simulación procesual.

#### Abstract:

The implementation of virtual learning environments is a challenge for practical distance education / virtual. In the case of the BA in Psychology and, specifically, in the specialty of clinical psychology, the difficulty lies, in particular, in



simulate the therapeutic process and communicative interaction on which it develops, therefore, create a model with these characteristics is a challenge for didactics and methodology, due to the circular condition of the process. In this paper we describe the relevant aspects of an experience carried out for 7 years, with a total of 1,400 students at the National University of Distance Education (UNED, Spain). One of the key aspects of this model is the methodology: modeling, implementation and simulation of cognitive processes of expert psychologists and the other hand, individual and collaborative activity of students. Regarding the technical aspects, the essential aspect was the use of an integrated multimedia e-learning platform that provides fundamental tools to develop intensive activity exclusively online.

**Key words:** virtual practicum, professional practices, procedural simulation.

### **Desarrollo**

La asignatura de prácticas profesionales o *prácticum*, ubicada en el último curso de la carrera de Psicología, tiene como objetivo insertar al estudiante en el ámbito profesional aplicado, permitiéndole desarrollar competencias genéricas y profesionales (ANECA, 2005). Este aprendizaje se realiza a través de la observación, el análisis y la ejecución supervisada por un profesional, de aquellas tareas y procedimientos específicos que forman el núcleo del rol del psicólogo.

La facultad de psicología de la UNED ha desarrollado una oferta de asignatura que toma en cuenta la gran diversidad de realidades que presentan los estudiantes matriculados en ella: diferencias que obligan a adaptar la oferta docente de prácticas, de manera que permita su realización sin requerir el desplazamiento y la presencialidad. Para dar respuesta a ello, se ofertan tres modalidades de prácticas: de investigación, presencial y virtual (González-Brignardello, García, Méndez, y Moriano, 2009), siendo las dos últimas ofertadas también en tres itinerarios formativos a escoger: psicología clínica, psicología social y de las organizaciones y psicología educativa.

En el caso de la modalidad virtual en itinerario de psicología clínica, nos encontramos frente a un gran desafío que podemos desglosar en las siguientes preguntas:

- ¿cómo acercar a los estudiantes al ámbito psicoterapéutico, sabiendo que este es un campo básicamente interaccional y relacional, a través del formato virtual?



- ¿cómo podemos promover el desarrollo de habilidades y competencias específicas del área clínica, como las necesarias para el desarrollo de entrevistas, diagnósticos y evaluaciones, planificación y evaluación de intervenciones a través de un formato exclusivamente *e-learning*?
- ¿cómo pueden los estudiantes aprender habilidades comunicacionales propias del psicólogo clínico?
- ¿cómo se puede promover el desarrollo de la conciencia ética y deontológica en un entorno simulado?
- ¿es posible aprender acerca *del rol y funciones del psicólogo clínico* en un ambiente completamente virtual?

Los estudiantes de último curso se encuentran ante el reto de hacer de sus conocimientos una integración funcional (Biggs, 2005), holística y con sentido. Se requiere por tanto, el desarrollo de unas estrategias cognitivas que les permitan convertir el aprendizaje declarativo, en un conjunto de conocimientos y procedimientos aplicables en situaciones determinadas.

Además, la realidad conceptual que lo académico explicita y transmite suele ser una conceptualización lógica y estructurada, fragmentada a veces, e incluso una construcción artificial de la realidad clínica. En el campo aplicado la realidad psicoterapéutica se encuentra llena de ambigüedades y límites difusos, procesos dinámicos e incluso contradictorios. ¿Preparamos a nuestros estudiantes para soportar dicha falta de certezas sabiendo que esa es parte de la relación y del objeto de la función terapéutica? Todo apunta a que dentro de los objetivos de las prácticas se debe encontrar la tarea de adquirir la flexibilidad suficiente para hacer de la incertidumbre un elemento positivo, abierto y funcional que forme parte de los procesos que dan sentido *al modo de pensar* del psicólogo clínico.

- ¿Qué tipo de actividades incluir? ¿Cómo se evaluará la actividad generada?
- ¿Qué herramientas técnicas utilizaremos?
- ¿Cuál será el modo de implementar y dinamizar el curso?

#### - **Contenidos, actividades y evaluación**

El primer cuestionamiento al que nos enfrentamos a la hora de diseñar el curso virtual, fue acerca del tipo de contenidos y actividades que debieran incluirse en él. Las siguientes fuentes de información y la consecuente reflexión acerca de las



competencias necesarias, fueron la base del análisis que nos permitió desarrollar el modelo que aquí exponemos.

En primer lugar, identificar las funciones y tareas habituales que la ejecución del rol de psicólogo clínico implica – en un contexto profesional aplicado- así como la solución de problemas prototípicos que requieren la aplicación de estrategias específicas, fueron una fuente primaria que permitió identificar las actividades, situaciones y contenidos considerados esenciales. En segundo lugar, la supervisión de psicólogos noveles nos permitió un análisis de las dificultades y tendencias que se presentan con mayor frecuencia cuando los psicólogos se enfrentan a sus primeras interacciones psicoterapéuticas. Analizar las causas y las posibles consecuencias de dichas dificultades nos dio un bagaje de ejemplos, situaciones, y procesos que sirvieron de base a muchos de los contenidos expuestos en el curso. Por último, las experiencias de los estudiantes asistentes a los centros de prácticas presenciales, sus sensaciones, dudas y dificultades a lo largo de la experiencia de acercarse a un entorno práctico de manera presencial nos permitió identificar algunos aspectos relevantes que generaban inseguridad y duda, de modo que nos parecieron relevantes y los incorporamos a los contenidos virtuales.

Dentro de las dificultades detectadas, a través de las diferentes fuentes analizadas, quizás las más frecuentes son las que aparecen a la hora de justificar y argumentar haciendo uso del lenguaje técnico necesario, así como para analizar los procesos de pacientes manteniendo la distancia terapéutica, es decir, evitar la involucración personal y emocional. Finalmente, sintetizamos con áreas o tareas que parecían requerir mayor ejecución, práctica y modelado: la dificultad para aceptar la incertidumbre y, por lo tanto, la tendencia a confirmar prematuramente la hipótesis más evidente, que no la más correcta o inclusiva; la dificultad para analizar las interacciones comunicacionales y los posibles errores dentro de ella; la confusión ética que puede darse dentro de los procesos de relación; la dificultad para planificar procesos de intervención estructurados y hacer un seguimiento y autorregulación permanente. Todo lo anterior se enmarca en lo que hemos llamado el “bagaje cognitivo” del psicólogo clínico.

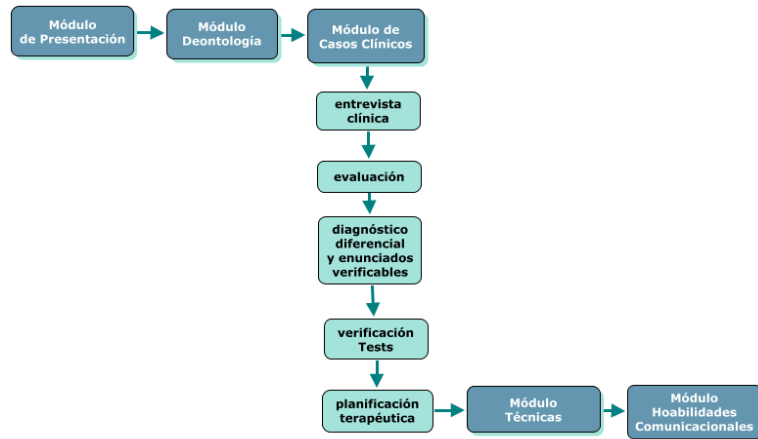
Sabiendo que la práctica clínica implica al paciente, al terapeuta y al proceso o relación existente entre ellos, se planteó un entorno en el cual se incluyesen: casos clínicos, estilos terapéuticos (diferentes terapeutas), y proceso terapéutico en el que



se desarrollasen diferentes etapas de las intervenciones con dichos casos (González-Brignardello, 2007).

Todo lo anterior debía estructurarse de manera didáctica, coherente y a la vez dinámica. La estructura resultante está formada por diferentes módulos secuenciados a lo largo de diez

semanas: un módulo inicial de presentación y conocimiento del curso, un módulo de ética y deontología, uno de casos clínicos (formado por submódulos de entrevista, diagnóstico y evaluación)



un módulo de tratamientos e intervenciones específicas y, finalmente, uno de habilidades comunicacionales y terapéuticas.

Con estas reflexiones que enmarcan la cuestión a la cual nos enfrentamos al intentar diseñar un entorno práctico de psicología clínica en formato virtual, desarrollamos un modelo docente en el cual se simulan los procesos cognitivos y decisionales del psicólogo clínico experto, mostrando diferentes estilos terapéuticos, y generando debates y cuestionamientos reflexivos, todo ello en un entorno virtual (Blackburn and Gazi, 2005).

### Los contenidos y las actividades

Conocedores de la dificultad y limitaciones que entraña la falta de contacto directo con el mundo real aplicado, decidimos focalizar la potencia del curso en la “**simulación procesual**” (González-Brignardello, 2011), y en el **modelado** como metodologías centrales. La simulación procesual intenta generar en el estudiante los mismos procesos cognitivos que realiza el psicólogo experto a la hora de atender un paciente.

Esto conlleva, por ejemplo, identificar y diferenciar claramente la información relevante de la no relevante, identificar la demanda clínica, realizar un proceso cognitivo durante la entrevista que le permita ir haciendo hipótesis mientras se escucha activamente el relato del paciente, guiar la entrevista de manera que se cubran los aspectos esenciales de la evaluación, etc. Para ello, decidimos que podríamos “trocear” todos esos procesos en unidades cognitivas pequeñas, tareas simples pero focalizadas, que fuesen enseñando, paso a paso, el modo de hacer del psicólogo aplicado. A la vez, se

RUEDA - 6° Seminario Internacional  
Medio de Octubre 2013

planteó que el modelado puede ser una de las técnicas de enseñanza altamente eficaz en un entorno tanto real como aplicado, de tal modo, que los videos con la ejecución de tareas por parte de diferentes psicólogos parecía un elemento básico en un modelo formativo como el que elaboramos.



A partir de lo anterior se incorporaron una serie de problemas prototípicos dentro de una secuencia comprensiva de contenidos: múltiples secuencias de videos donde se observan secuencias clínicas de cinco casos clínicos con diferentes niveles de complejidad y diferentes estilos terapéuticos.

Una vez que se decidió qué tipo de contenidos se presentarían, se definió un tipo de estructura de módulo: introducción, objetivos, conocimientos necesarios e instrucciones de actividad. La introducción y los conocimientos necesarios son breves reseñas a contenidos integrados, en ocasiones, en mapas conceptuales (Novak, 2010) que ayudan a evocar conocimientos aprendidos a lo largo de la carrera, sin necesidad de tener que acceder a las fuentes de información originales. Las instrucciones explicitan claramente el tipo de actividad (individual o colaborativa), fecha de activación y fecha de entrega, a la vez que se incluye una rúbrica de evaluación.

En la siguiente tabla se muestra el detalle de algunas de las actividades individuales incorporadas al curso. Esta muestra corresponde aproximadamente al 40% de las actividades creadas.

| Módulo                                      | Objetivo   | Material  | Actividad  |
|---|--|---|--|
| <b>Ética y Deontología</b>                  | Promover la conciencia ética y el conocimiento de las fuentes deontológicas principales    | 12 Dilemas éticos de diferente nivel de complejidad   | - creación de 5 situaciones en que se vulnerasen los principios de la APA  |
| <b>Entrevista, diagnóstico y evaluación</b> | Conocer y manejar la estructura de la entrevista clínica general                           | - Video de entrevista didácticamente elaborada<br>- Videos de entrevistas (troceadas e incompletas) realizadas por diferentes terapeutas ante distintas problemáticas | - creación de un guión de entrevista único   |
|   | - Conocer y manejar criterios gnosológicos<br>- identificar la información relevante en la | - Ídem  | - identificar la demanda de cada uno de los casos visionados<br>- generar tres hipótesis diagnósticas para cada uno de ellos con |



RUEDA - 6° Seminario Internacional  
Marzoza - Octubre 2013

|                                 |   |   |   |
|---------------------------------|---|---|---|
|                                 | entrevista  |   | fundamentación basada en los criterios gnológicos (entrevistas en videos)<br>- identificar información relevante presente y ausente en la entrevista  |
|                                 | - Manejar el genograma como técnica de diagramación de información familiar | - Relatos de entrevista relacionados con estructura familiar  | - elaborar genogramas sobre relatos<br>- cumplimentación de genogramas incompletos  |
| <b>Intervención específica</b>  | Conocer protocolos de intervención de técnicas básicas                      | - Videos de aplicación de técnica de relajación de Jacobson<br>- Videos de aplicación Desensibilización Sistemática<br>- Videos de Reestructuración Cognitiva (diálogo socrático) | - creación de una cinta o audio para relajación y autoaplicación (con registros de relajación)<br>- creación de tarjetas de registro de sesiones de DS<br>- generación de dos jerarquías para DS (fobia a la sangre y a los perros)<br>- identificación de 5 distorsiones cognitivas en los videos visionados |
| <b>Comunicación terapéutica</b> | Promover el desarrollo de habilidades comunicacionales terapéuticas         | - Videos con errores comunicacionales<br>- Intervenciones de diferentes niveles de empatía<br>- situaciones prototípicas de dificultad comunicacional                             | - identificación de "gazapos"<br>- elaboración de respuestas con intervenciones facilitadoras de la comunicación y la alianza<br>- identificación de diferentes niveles de empatía  |

En cuanto a las actividades grupales, se elaboraron una serie de actividades para realizar en grupos pequeños (5 estudiantes), dentro de las cuales se encuentran las siguientes:

| Módulo       | Objetivo   | Material   | Actividad  |
|--------------|--|--|--|
| Presentación | Establecer contacto y conocer a otros participantes del curso                            | Documento de presentación (plantilla). (Motivos, expectativas, dificultades previstas, etc.) | Conversación a través del foro de grupo extenso  |
| Deontológico | Reflexionar y debatir acerca de los diferentes artículos del código deontológico del COP | Dilemas éticos   | Discusión y debate en foro de grupo pequeño para elaborar un informe grupal que recoja los artículos del COP implicados en los dilemas expuestos |
| Entrevista   | Conocer las Guías de protocolos  | Guía para el Proceso de Evaluación   | Elaborar una presentación acerca del contenido de las Guías de procedimientos  |



|              |   |                  |   |
|--------------|---|------------------|---|
|              |   |                  | oficiales con el fin de divulgarlo  |
| Intervención | Conocer fortalezas y debilidades frente a aspectos técnicos | Videos de módulo | Reflexionar en el foro acerca de propias fortalezas y debilidades frente a la técnica |

**- La evaluación, un proceso de aprendizaje**

La evaluación es una de las áreas de mayor dificultad en cursos numerosos, y con gran cantidad de carga de trabajo. La evaluación en un curso práctico ha de ser, necesariamente, formativa. Para poder realizar ambas tareas, evaluar y aprender, se generó una actividad basada en la autoevaluación y la co-evaluación o evaluación entre pares (González-Brignardello, Méndez, García y Moriano, 2010) basado en rúbricas (Stevens y Levi, 2005; Reddy y Andrade, 2010).

Las rúbricas de evaluación permiten dar información a los estudiantes acerca de los niveles de ejecución que se piden, además de informar claramente acerca de las

|                                      | Heteroevaluación          | Auto-evaluación            | Co-evaluación |
|--------------------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------|
| <b>Competencias genéricas, ej:</b>   |                           |                            |               |
| Trabajo colaborativo                 | Rúbrica y cuantitativo    | Cuestionario I/F           | Cuestionario  |
| Expresión escrita                    | Rúbrica                   | Rúbrica                    | Rúbrica       |
| Liderazgo                            | Análisis de participación | Rúbrica                    | Rúbrica       |
| Manejo recursos tecnológicos         | Análisis de actividades   | Cuestionario I/F           |               |
| <b>Competencias específicas, ej:</b> |                           |                            |               |
| Entrevista clínica                   | Rúbrica                   | Auto-informe               |               |
| Capacidad diagnóstica                | Rúbrica                   | Rúbrica                    | Rúbrica       |
| Registro Des.Sist                    | Rúbrica                   |                            |               |
| Guión relajación                     |                           | Auto-informe de aplicación |               |

dimensiones y criterios de rendimiento que se evaluarán en cada actividad.

**- Los aspectos técnicos y las herramientas**

La implementación de programas docentes adaptados a la educación a distancia, conlleva la integración de recursos técnicos apropiados a la función docente, así como la adaptación de los recursos didácticos al medio a través del cual se ofertará el contenido de aprendizaje. Sabiendo la relevancia que los medios técnicos adoptan en

RUEDA - 6° Seminario Internacional - Mendoza - Octubre 2013



este sistema, es importante recordar la necesidad de mantenerlos al servicio de la función docente.

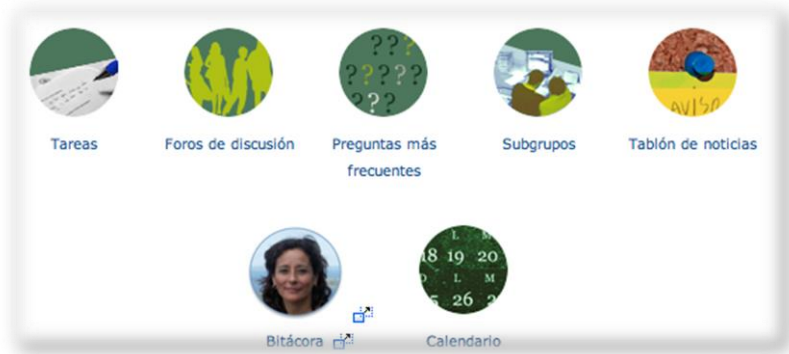
La plataforma WebCT, en los primeros años, y luego aLF – creada por la UNED- han servido de plataformas educativas *online* para este curso virtual. Las herramientas de presentación de contenidos, comunicacionales, y de entregas de tarea son elementos

fundamentales para poder dar soporte a las actividades

individuales y grupales.

Las herramientas de administración de usuarios, foros de debate, sistema de archivos y documentos,

así como la posibilidad de crear grupos pequeños (5 estudiantes) con sus respectivas herramientas de colaboración (comunicacionales y de archivos) junto a la posibilidad de utilizar calendarios y tableros de anuncios facilitan al profesor - o administrador- la dinamización de un curso en el cual el aprendizaje activo es el eje central.



#### - La dinamización de la actividad del curso

Uno de los aspectos más sensibles en un curso práctico virtual es el ritmo de trabajo y participación. Superar el desánimo, cansancio o las dificultades de autorregulación (Zimmerman y Schunk, 2011), así como ajustar los ritmos de participación de los estudiantes requiere una actividad de dinamización constante. Cuando los cursos tienen una gran cantidad de estudiantes, la motivación y el ritmo de trabajo puede ser difíciles de conseguir. Por ese motivo, hemos desarrollado algunas claves de funcionamiento que nos parece relevante compartir en esta presentación:

- la creación de una bitácora semanal que permita sintetizar por una parte, lo realizado hasta ese momento y motivar y contextualizar, por otra, la realización de las nuevas actividades;
- el foro de debate de grupo extenso, es decir, de todo el curso, permite generar un ambiente de trabajo y de reflexión general donde las dificultades, las tareas y los sucesos del curso se comenten a nivel de “asamblea general”, basado en un tono comunicacional cálido, modelando interacciones empáticas y positivas e motivando a la participación e interacción verbal a través de él;



- el foro de debate de grupo pequeño, donde la interacción entre los integrantes del grupo se base, no solo en la ejecución de las tareas y actividades, sino también en “jugar a ser psicólogos” entre ellos mismos, animando, reforzando y conduciendo los procesos de comunicación y de trabajo colaborativo.

#### - **Habilidades comunicacionales**

Quizás este sea el aspecto de más difícil simulación y ejercitación en un curso virtual. La capacidad de negociación, empatía y capacidad de conducir situaciones comunicacionalmente difíciles es una competencia necesaria para cualquier psicólogo y, de especial importancia, en el caso de los clínicos. Por ese motivo, la actividad dentro de los foros se transformó en un verdadero laboratorio de prueba comunicacional y de interacción específica. Más allá del uso necesario y fundamental para el desarrollo de las actividades colaborativas, la interacción generada en el foro de debate, ya sea de grupo extenso -curso completo-, como de grupo pequeño, permite poner en ejecución habilidades comunicacionales que van desde el simple refuerzo a algún compañero hasta la resolución de conflictos entre integrantes del grupo. Se anima a los estudiantes a “actuar como psicólogos” ante situaciones difíciles expuestas en el foro, lo que tiene una gran acogida de los participantes, y permite que resuelvan, generalmente en forma positiva y empática, situaciones de conflicto. Todo ello se realiza de manera escrita en cualquiera de los foros. Esto, sin duda, genera una tarea comunicacional específica, relacionada con el rol de profesional más que con el de estudiante.

#### **Conclusión**

La experiencia aquí expuesta, refleja la creación de un modelo de formación práctica *online* en psicología clínica que se ha configurado como una estructura secuencial, basada en actividades individuales y colaborativas, con autoevaluación y co-evaluación por parte de los propios estudiantes. Los contenidos provienen de tareas y funciones del rol del psicólogo clínico, así como de las dificultades detectadas en el acercamiento terapéutico tanto de alumnos en prácticas como de psicólogos noveles. La competencia comunicacional y psicoterapéutica, se ha entrenado a través de tareas específicas, y también dentro de los mismos foros de debate, por medio de tareas de resolución de conflictos entre compañeros, o bien ante situaciones que debían ser reforzadas, castigadas o simplemente comentadas.



La experiencia presentada aquí pretende mostrar el proceso de creación de un entorno simulado virtual, de prácticas profesionales, en los cuales se desarrollen competencias genéricas y específicas. Respondemos a las preguntas inicialmente planteadas: la interacción y relación que caracteriza los roles psicoterapéuticos pueden acercarse a los estudiantes, a través de material multimedia y las actividades que se creen a partir de dicho material; también es posible promover el desarrollo de competencias profesionales si se generan actividades que modelen el modo de pensar y de tomar decisiones propias del psicólogo experto; las habilidades comunicacionales pueden ser entrenadas de manera directa si se utilizan las propias interacciones entre estudiantes; la reflexión ética es muy fácilmente desarrollada si se plantean actividades asociadas a situaciones dilemáticas; y, por último, creemos que es posible aprender y adquirir competencias propias del rol de psicólogo clínico en un ambiente virtual si se generan actividades de tipo holístico más que puramente técnicas.

### **Bibliografía**

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2005). Libro Blanco *Título de Grado en Psicología*. Recuperado de [http://www.aneca.es/var/media/150356/libroblanco\\_psicologia\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150356/libroblanco_psicologia_def.pdf)
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, Narcea.
- Blackburn, R. y Gazi, Y. (2005). Multimedia design. En K. E. Dooley, J. R. Lindner y L. M. Dooley (Eds.), *Advanced methods in distance education: applications and Practices for Educators, Trainers, and Learners* (pp. 182-201). Hershey: Information Science Publishing.
- González-Brignardello, M.P. (2007). El prácticum de psicología clínica en un entorno virtual. En A. Cid, M. Muradás, M.A. Zabalza, M. Sanmamed, M. Raposo y M.L. Iglesias. (Coord.), *Buenas prácticas en el Prácticum*. Poio, España.
- González-Brignardello, M.P. (2011, septiembre). La simulación situacional y procesual: clave en el desarrollo de competencias profesionales en línea. Trabajo presentado en IX Encuentro Iberoamericano de Educación Superior a Distancia. AIESAD. UTPL, Loja-Ecuador. Recuperado de <http://memorias.utpl.edu.ec/sites/default/files/documentacion/aiesad2011/utpl-aiesad2011-la-simulacion-situacional.pdf>



González-Brignardello, M.P., García, M.A., Méndez, L. y Moriano, J.A. (2009) Aprendizaje activo en entornos profesionales simulados. En M. Santamaría y A. Sánchez-Elvira (Coord) *La UNED ante el EEES. Redes de investigación e innovación docente 2006/2007*. Madrid: UNED, pp. 493-506.

González-Brignardello, M. P., Méndez, L., García, M. A. y Moriano, J. A. (2010, junio). *La utilización de rúbricas para evaluación en el prácticum virtual de psicología: comparación de diferentes fuentes*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Las rúbricas de evaluación en el desempeño de competencias: ámbitos de investigación y docencia, Donostia-San Sebastián.

Novak, J.D. (2010). *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations* (2ª edición; 1ª 1998). Routledge, NY.

Reddy, Y. M. y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448.

Stevens, D. D. y Levi, A. J. (2005). *Introduction to Rubrics*. Sterling, VA: Stylus Publishing.

Zimmerman, B.J., y Schunk, D. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. London, New York: Routledge.