



UNA MIRADA DIFERENTE PARA LA EDUCACIÓN HÍBRIDA

A DIFFERENT LOOK AT HYBRID EDUCATION

Albert Sangrà¹

CITATION

Sangrà, A. (2022). Una mirada diferente para la Educación Híbrida. *Video Journal of Social and Human Research*, 1(2), 117-125. <https://doi.org/10.18817/vjshr.v1i2.33>

SUBMITTED

20/10/2022

ACCEPTED

05/12/2022

PUBLISHED

30/12/2022

DOI

<https://doi.org/10.18817/vjshr.v1i2.33>

AUTHORS

¹ Universitat Oberta de Catalunya. <https://orcid.org/0000-0002-5144-9938>

RESUMEN

La pandemia de COVID-19 ha acelerado los cambios en la forma en la que aprendemos, y nos ha enseñado que debemos estar preparados para disponer de modelos híbridos que puedan responder a imprevistos como el que hemos vivido. El simple dictado de una clase a través de una pantalla no es educación online de calidad. Debemos empezar a diseñar programaciones que contemplen el logro de cada competencia en los dos entornos diferentes -presencial y virtual-, y establecer los vínculos que permitirán enlazar las actividades que se hagan en un entorno con el otro. Presentamos un modelo de diseño de la enseñanza y aprendizaje en contextos de presencialidad discontinua. Se basa de conseguir un tránsito fluido entre los momentos presenciales y los no presenciales. Cuatro elementos son fundamentales: un diseño desde una nueva perspectiva (online), una nueva gestión del tiempo, hacer crecer la autonomía del estudiante, y desarrollar un sistema de evaluación continuo, formativo y diversificado.

Palabras Clave: Educación híbrida; Aprendizaje en línea; Evaluación digital.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic has accelerated changes in the way we learn, and taught us that we have to be prepared to introduce hybrid models into pedagogical practices that can respond to unforeseen events, such as those we have recently experienced. Simply dictating a lesson using a digital device is not equivalent to providing a quality online education. We have to start designing programs that accommodate the realities posed by these two different environments - analog and virtual - and establish the links that will enable the connection of





the activities conducted in these environments. In this paper, it is presented a model of teaching and learning in face-to-face contexts that is based on a smooth transition between in-person and online moments. To this end, four elements are essential: a conception based on a new perspective (online), a new approach to time management, the increase of student autonomy, and the development of a continuous, formative and diversified evaluation system.

Keywords: Hybrid education; Online Learning; Digital Evaluation.

EL APRENDIZAJE ESTÁ CAMBIANDO

Que la forma cómo aprendemos está cambiando no es ninguna novedad. Ya hace algunas décadas que la tecnología está impulsando cambios en nuestra forma de trabajar, de comprar, de entretenernos y, por supuesto, también de enseñar y de aprender (Saadatmand & Kumpulainen, 2012; Castells, 2006).

El hecho de que nos hemos convertido no solo en consumidores de conocimiento, sino también en generadores del mismo, es un elemento fundamental de este cambio: producimos conocimiento, lo difundimos, lo compartimos, lo modificamos... formamos parte de un sujeto social más amplio, nuestra comunidad, que aprende y enseña al mismo tiempo.

Redecker *et al.* (2011), en un interesante estudio que sigue vigente, expone que los pilares del futuro del aprendizaje van a ser la flexibilidad, la personalización, la interacción, la colaboración y la informalización. Evidentemente, la tecnología nos está ayudando a que esta previsión sea ya una realidad, y aunque no siempre quien crea esa tecnología entienda lo que significan

verdaderamente los conceptos que Redecker menciona, una vez aplicados a la educación, la inercia nos lleva hacia ellos.

Estos pilares del futuro del aprendizaje son la base de la metamorfosis que se está llevando a cabo (González-Sanmamed *et al.*, 2018), pero lo que de verdad modifica la forma en cómo aprendemos son las nuevas oportunidades que se generan. Estas oportunidades son el resultado de la acción de cuatro catalizadores:

- La conectividad de las redes, que permiten un grado de interacción nunca alcanzado hasta ahora;
- El empoderamiento del estudiantado en la toma de decisiones sobre su propio aprendizaje;
- La superación de las barreras del tiempo y del espacio, que nos permiten evitar sus constricciones y limitaciones;
- La aceptación de la existencia de un aprendizaje no siempre percibido, informal, invisible y silencioso que nos permite adquirir competencias fundamentales.

A estos catalizadores debemos añadirlo uno que ha aparecido recientemente: la discontinuidad o intermitencia generada por la pandemia del COVID-19. Aunque todos estos catalizadores ya estaban actuando hace tiempo, cambiando la forma en cómo aprendemos, la pandemia ha acelerado sus efectos de manera exponencial.

Sin embargo, ha sido la propia pandemia la que ha señalado los usos inadecuados que se han hecho de la tecnología. Aunque todavía llevará algún tiempo hacer un balance completo de lo que hemos aprendido o no) durante la pandemia respecto a los modelos



de enseñanza y aprendizaje no presenciales, sí que hay unas lecciones provisionales que podemos identificar:

- Lo que ha sucedido –imposibilidad de asistir presencialmente a las aulas– podría volver a repetirse, aunque fuese por razones y en formas diferentes a las de ahora;
- Se hizo todo lo que se pudo, y lo mejor que en aquel momento se supo, pero muchas cosas podrían ahora hacerse mucho mejor;
- El crecimiento de lo digital ha sido la única válvula de escape válida;
- La brecha digital es todavía un obstáculo importante;
- La hibridación del aprendizaje ya está aquí;
- La docencia remota no es educación online.

LA EDUCACIÓN ONLINE: el rey va desnudo

Tal y como siempre ha sucedido a lo largo de la historia de la educación, existe una modalidad que, aunque a menudo ha sido desdeñada por la mayoría, siempre ha realizado una importante función de mecanismo educativo compensatorio, de equilibrio equitativo para aquellas personas que no podían acceder de manera habitual a la educación que ofrecían regular las instituciones educativas. De siempre, la educación a distancia, o la educación no presencial, ha sido la tabla de salvación para aquellas situaciones en que la imposible coincidencia en el espacio o el tiempo, o en ambos, de docentes y estudiantes, impedía el acceso a la educación de individuos y colectivos (Sangrà, 2020).

Los grandes avances en el uso de la educación a distancia siempre han estado ligados a la necesidad de resolver situaciones críticas que, a menudo, no tenían nada que ver con la propia educación, sino con aspectos circundantes que generaban un reto de carácter social. Sucedió cuando en 1840 Isaac Pitman entendió que la única manera de formar rápidamente en el uso de la estenotipia, recién inventada en el Reino Unido, era a través de la enseñanza por correspondencia, puesto que era muy costoso y organizativamente muy complejo reunir una persona de cada población de la país para formarlas en el uso de este sistema de toma de notas. O también a finales de los años 90, cuando la Johns Hopkins University de Baltimore sufrió una importante escasez de cadáveres para las prácticas en su Facultad de Medicina. El desarrollo de una aplicación multimedia que simulaba el proceso de realización de las autopsias forenses resolvió el problema para los estudiantes de los últimos años de la carrera, y después se convirtió en un referente en el campo de los materiales multimedia para entornos virtuales de aprendizaje. O cuando la University of British Columbia (UBC) decidió el tránsito a la versión online de buena parte de asignaturas que se ofrecían a primera hora en su campus de Vancouver para evitar el caos circulatorio que se generaba en la arteria de entrada a la universidad, y que colapsaba la ciudad a aquella hora. La UBC ha sido una de las universidades pioneras y reconocidas en la oferta de educación híbrida y online durante muchos años.

La evolución actual de la educación a distancia, la educación online, goza de una razonable buena salud, creciendo hasta ahora



a un ritmo constante. Tal como señalamos en otro trabajo (Sangrà, 2020), en los EE. UU., El 31.6% de los estudiantes de educación superior está matriculado en, al menos, un curso en línea, y casi el 15% en un título online completo (Seaman *et al.*, 2018). En Canadá, Donovan *et al.* (2018) afirman que el 17% de los estudiantes sigue programas completos en línea, lo que representa un aumento del 17% en los últimos 6 años. En Australia, según el estudio de Norton *et al.* (2019), hay un 20% de estudiantes que completamente en línea, mientras que otro 45% han matriculado alguna materia online. Europa también se está moviendo en esta dirección. Como ejemplos, el aumento de estudiantes en las universidades telemáticas en Italia; el uso del aprendizaje flexible online en los países nórdicos; o el dato del 15% de los estudiantes que obtienen sus grados y posgrados completamente online en España (Hernández-Armenteros & Pérez-García, 2018). Si a esto le unimos los diversos estudios realizados para valorar los resultados del aprendizaje a través de la educación online, podemos concluir, aunque a algunos les sorprenda, que dichos resultados obtenidos a través de programas online son los mismos, o incluso superiores, a los que utilizan los métodos tradicionales en el aula (Means *et al.*, 2009; Seaman *et al.*, 2018).

Con la pandemia, la educación online se ha encontrado con una visibilidad mediática de la que nunca había gozado. Y eso es positivo, porque muchos más profesionales han podido llegar a conocerla. Pero, a la vez, la imprevisión del momento hace que, en muchos casos, la experiencia con la educación online no haya sido positiva, y eso puede generar anticuerpos difíciles de erradicar. No en vano,

la calidad de la educación online siempre ha sido, y continúa siendo, cuestionada. De ahí la importancia de hacer las cosas bien y de mostrar evidencias de los verdaderos logros de la educación online bien diseñada y bien ejecutada.

En este sentido, cabe destacar que lo que la mayoría ha hecho durante el período de confinamiento no es educación en línea, tal como ponen muy bien de manifiesto Hodges *et al.* (2020). Es importante tenerlo presente para que las expectativas sobre la educación online no se vean frustradas. A menudo se piensa que la educación en línea es, simplemente, facilitar el acceso a recursos para que los estudiantes aprendan. Esta es la definición de autoaprendizaje, o del estudio independiente. Pero estos son dos conceptos que ya hace siglos que existen, y que han demostrado también sus obvias carencias. ¿Es mejor esto que nada? Por supuesto que sí, pero como educadores podemos aspirar a algo más para nuestra sociedad. Sin apoyo, sin acompañamiento de los docentes, solo un pequeño porcentaje de personas aprenden lo que deben aprender, o lo aprenden al nivel de profundidad que necesitan hacerlo. Los modelos que he descrito pueden llevarse a cabo con o sin acompañamiento docente, pero se tiende a pensar que el docente sólo puede imitar o replicar lo que hace en la clase presencial, y no es así.

Un buen modelo de educación online pone al alcance de los estudiantes un buen diseño educativo en forma de curso, un entorno tecnológico que funcione y que responda cuando se estrese, le facilita los mejores contenidos y recursos en los formatos más adecuados, establece un mecanismo para



que los compañeros puedan colaborar entre ellos y, finalmente, pone a su disposición el acompañamiento de profesorado experto que ayuda al desarrollo de las actividades, a resolver las dudas y a evaluar los logros. Hacerlo todo o parte de manera síncrona o asíncrona y qué herramientas tecnológicas utilizar dependerá en buena parte de cómo sean y dónde estén nuestros estudiantes, y de las opciones que puedan activar. Pero nunca porque nosotros renunciemos a ofrecerles un modelo lo más completo y con más valor añadido posible.

De manera muy sucinta, un modelo de educación online de calidad debe ser planificado, organizado, exigente y responsable. Una palabra puede resumir estos cuatro atributos: estratégico. Un modelo de calidad debe formar parte de una estrategia para garantizar esa calidad en la enseñanza. Si el modelo está pensado desde una perspectiva estratégica, tendrá que permitir flexibilidad, personalización, interacción y colaboración, que son cuatro de los que Redecker *et al.* (2011), identificaba como pilares del futuro del aprendizaje. Igualmente, será en este caso cuando el modelo puede convertirse en sostenible, evaluable y sujeto a innovación.

Además, dentro de la institución un modelo de educación online de calidad deberá responder a los parámetros del triángulo TOP: tecnología, organización y pedagogía (Bates & Sangrà, 2011).

¿HACIA MODELOS HÍBRIDOS Y ONLINE?

Es obvio que después de la pandemia las instituciones no van a transformarse todas en instituciones online. De hecho, algunas utilizarán esas críticas poco fundadas de

las que hemos hablado para reforzar sus modelos presenciales. Sin embargo, una parte importante puede que entienda interesante acercarse a modelos híbridos o mixtos, ya sea para dar respuesta a una cierta demanda de mayor flexibilidad por parte del estudiantado, ya sea por suponer que pueda reducir costes o pueda llegar a un número mayor de potenciales usuarios.

En este caso, lo mismo que valía para la educación online (pueden convivir modelos muy dispares en forma y resultados), sirve para la educación híbrida. En primer lugar, importa definir qué entendemos por educación, híbrida, blended o mixta. Si bien algunos autores distinguen la educación híbrida como aquella que se lleva a cabo simultáneamente en el aula y a distancia, y la educación blended como aquella que no necesita de esa simultaneidad, lo cierto es que si vamos al diccionario, ambos términos son sinónimos. Por lo tanto, no hay unos modelos híbridos y otros blended: todos son lo mismo. Lo que cambia es la manera en como los diseñamos y los hacemos funcionar (Vaughan *et al.*, 2013; Armellini & Padilla, 2021).

Un modelo educativo híbrido será aquel que permita la alternancia de momentos presenciales con momentos no presenciales u online. Lo fundamental será conseguir un tránsito fluido entre estos momentos presenciales y no presenciales. A continuación se exponen cuatro condiciones para hacer que este tránsito fluido sea posible.

Una mirada distinta

Habitualmente, los modelos híbridos se diseñan desde la presencialidad. Es la necesidad de incrementar la flexibilidad o que



hace que sea así. El problema es que, al hacerlo de esta forma, se reproducen las limitaciones y las asunciones de la presencialidad. Cabe diseñarlos a la inversa, con una nueva mirada, desde la educación online. Diseñando un curso o una asignatura de forma 100% online. Posteriormente será más sencillo incorporar actividades presenciales que tendrán todo el sentido. Además, de esta forma se podrá valorar el verdadero potencial de la educación online.

No se trata de diseñar, por un lado, los momentos presenciales y, por otro, los online, sino de diseñarlos todos como si fueran un continuo, porque no sabemos cuándo llegarán unos y otros. Debemos aplicar el concepto de entorno de 360° también a la realidad digital. Sólo de esta manera seremos capaces de darle sentido a la totalidad. Hay que ligar la presencialidad y la virtualidad entre ellas, de manera, que cuando convenga, las dos fluyan con absoluta naturalidad.

Es muy importante que este diseño facilite que durante las clases presenciales se enseñe y se aprenda a utilizar los entornos virtuales de manera eficiente, tanto por parte de docentes como del estudiantado. El aprendizaje no es sólo lo que ocurre cuando el docente está mirando.

El resultado habitual de poner en práctica este principio es, para algunos, el concepto de clase invertida. Pero no es exactamente eso. Es una gran limitación pensar que en el periodo online la actividad básica del estudiantado debe ser leer o visionar contenido. Hay muchas otras actividades de aprendizaje que se pueden desarrollar de manera virtual, sea de forma individual o en grupo: los ejercicios de síntesis, los análisis de

casos, los juego de rol virtuales, los debates, los proyectos... Los criterios para decidir qué actividades emplear nos los deben dar sus posibilidades de interacción (presencial u online) y la motivación que puedan generar entre el estudiantado para que se impliquen.

Un tiempo diferente

Es necesario empezar a dejar de pensar el tiempo como un concepto unidimensional. Hay un tiempo para enseñar, y un tiempo para aprender. Y no necesariamente ambos tienen que coincidir. De hecho, cuando los disociamos estamos siendo capaces de expandir el tiempo de que disponemos para la realización de los procesos educativos.

La utilización de la sincronía y la asincronía es un buen ejemplo de lo que acabamos de decir. La asincronía, poco utilizada desde la perspectiva presencial, puede ser una gran aliada para el diseño de modelos híbridos eficientes y eficaces.

Hay que descubrir el potencial que tiene la asincronía para el aprendizaje, y valorarla como un mecanismo que nos da más agilidad y flexibilidad. Nos la da a nosotros y se la da a los y las estudiantes, al permitirles utilizar en momentos diferentes los dispositivos que tengan en casa, contribuyendo a la redistribución de estos recursos.

Además, hay que aprender a utilizarla, también, durante el periodo de presencialidad, para facilitar el cambio de entornos de manera fluida.

Como consecuencia, la interacción dejará de ser permanentemente síncrona porque mantenerla así es insostenible (Tynan *et al.*, 2015). Hay que descubrir, valorar y

aplicar en el diseño de las programaciones la utilización de los mecanismos asíncronos como partes íntimamente imbricadas en el flujo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Barberà *et al.*, 2014). Al igual que, como hemos dicho antes, los momentos de presencialidad y no presencialidad deben diseñarse simultáneamente, tenemos que hacer lo mismo con los momentos de sincronía y asincronía.

El oficio de aprender

Es muy cierto que estudiar y aprender online plantea uno retos mayúsculos al estudiantado. Su capacidad para gestionar el tiempo y las tareas y su resiliencia para continuar al sentirse solo físicamente son puestas en tela de juicio constantemente cuando se inicia un proceso de aprendizaje online.

Por este motivo es tan importante apoyar el desarrollo de la autonomía de los y las estudiantes y de su capacidad de planificación y autoregulación (Zimmerman, 2008). De hecho, cabe recuperar el concepto de desarrollar en nuestro estudiantado lo que podemos llamar el oficio de estudiante, aquel conjunto de capacidades, habilidades y destrezas que les puedan permitir sacar el máximo partido a su propio esfuerzo. Debemos reorganizarnos para desarrollar, no solo sobre el papel, y al máximo, la competencia de aprender a aprender, y las tecnologías también nos pueden ayudar mucho en ello (Rocosa *et al.*, 2018).

Una evaluación diversificada

Los mecanismos de evaluación deben ser diversificados. Para evaluar, hay que

acumular información que debe provenir de fuentes distintas. De este modo, si en un momento determinado no se pueden usar unas, se podrán activar otras.

Hay que apostar decididamente por un modelo de evaluación formativa (Gibbs, 2006; McCallum & Milner, 2021), y reducir al mínimo los momentos de evaluación puramente sumativa o calificadora. La diversificación de mecanismos nos debe permitir no tener que depender siempre de la identificación física del estudiante. La evaluación debe poder ser presencial y no presencial; síncrona y asíncrona; individual y grupal; además de poner en práctica sistemas de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación y valorar la contribución que pueden tener las analíticas de aprendizaje en el conjunto del sistema.

Un aspecto muy importante es tener en cuenta el grado de sostenibilidad de los modelos de evaluación diversificados, para no poner en juego el agotamiento de nuestros recursos, temporales y personales.

CONCLUSIONES

La educación online ha recibido un gran impulso mediático durante la pandemia. Está por ver si eso servirá para popularizarlo de manera definitiva o las clásicas resistencias acabarán imponiéndose. Si algo hemos aprendido, sin embargo, es que no podemos replicar el modelo de enseñanza presencial en los entornos *online*. Cualquier intento de copia siempre será peor que el original. Es necesario desarrollar estrategias diferentes, pues los contextos en los que deben aplicarse también son distintos (presencial vs. *online*).



Lo que sí parece que tiene visos de prosperar es el desarrollo de modelos híbridos, especialmente entre las instituciones de educación superior presenciales. Ello beneficiaría a su estudiantado, que podría gozar de propuestas formativas más flexibles y acordes a los tiempos que nos ha tocado vivir. Pero también es necesario definir bien cómo debe ser un modelo híbrido de calidad. En este artículo recomendamos cuatro acciones que nos pueden ayudar a diseñar un modelo híbrido con una mirada diferente, que se basa en aquello que hemos aprendido de la educación online, para poder sacar el máximo provecho de los dos entornos en los que tenemos que trabajar: el presencial y el digital.

REFERENCIAS

- Armellini, A., & Padilla, B. C. (2021). Active Blended Learning: Definition, Literature Review, and a Framework for Implementation. In B. P. Padilla & A. Armellini (Eds.). *Cases on Active Blended Learning in Higher Education* (pp. 1-22). IGI Global.
- Barberà, E., Gros, B., & Kirchner, P. A. (2014). Paradox of time in research on educational technology. *Time & Society*, 24(1), 96-108. <https://doi.org/10.1177/0961463X14522178>
- Bates, A. W., & Sangrà, A. (2011). *Managing Technology in Higher Education*. Strategies for Transforming Teaching and Learning. Jossey-Bass.
- Castells, M. (2006). *La Sociedad red*. Alianza Editorial.
- Donovan, T., Bates, T., Seaman, J., Mayer, D., Martel, É., Paul, R., ...Poulin, R. (2018). *Tracking online and distance education in Canadian universities and colleges*. Canadian National Survey of Online and Distance Education [Public Report]. Canadian Digital Learning Research Association. <https://onlinelearningsurveycanada.ca/publications-2018/>
- Gibbs, G. (2006). How assessment frames student learning. In C. Brian & K. Clegg (Eds.). *Innovative assessment in higher education* (pp. 23-36). Routledge.
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., & Estévez-Blanco, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la era digital: desafíos para la educación Superior. *Publicaciones*, 48(1), 25-45. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>
- Hernández-Armenteros, J., & Pérez-García, J. A. (2018). *La Universidad española en cifras (2016/2017)*. Conferencia de Rectores de la Universidades Españolas (CRUE). Madrid. <http://www.crue.org/SitePages/La-Universidad-Española-en-Cifras.aspx>.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, 27 th march). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*, pp. 1-10. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- McCallum, S., & Milner, M. M. (2021). The effectiveness of formative assessment: Students' views and staff reflections.



- Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1754761>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies [U.S. Dept. of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development Report]*. Center for Technology in Learning. <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>.
- Norton, A., Cherastidtham, I., & Mackey, W. (2019). *Risks and rewards: when is vocational education a good alternative to higher education?* Grattan Institute. <https://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2019/08/919-Risks-and-rewards.pdf>
- Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijssbers, G., Kirschner, P., Stoyanov, S., & Hoogveld, B. (2011). *The Future of Learning: Preparing for Change*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/64117>
- Rocosa, B., Sangrà, A., & Cabrera, N. (2018). La organización escolar y el desarrollo de la competencia de Aprender a Aprender: Un enfoque globalizador singular. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(1), 31-51. https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2_201831512
- Saadatmand, M., & Kumpulainen, K. (2012). Emerging Technologies and New Learning Ecologies: Learners' Perceptions of Learning in Open and Networked Environments. In V. Hodgson, C. Jones, M. de Laat, D. McConnel, T. Ryberg y P. Sloped (Eds.). *Proceeding of the 8th International Conference on Networked Learning* (pp. 266-275). University of Helsinki.
- Sangrà, A. (Coord.) (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Editorial UOC. https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/122307/1/9788491807766_no_venal_ES.pdf.
- Seaman, J. E.; Allen, E., & Seaman, J. (2018). *Grade Increase. Tracking Distance Education in the United States*. Babson Survey Research Group. <https://www.bayviewanalytics.com/reports/gradeincrease.pdf>.
- Tynan, B., Ryan, Y., & Lamont-Mills, A. (2015). Examining workload models in online and blended teaching. *British Journal of Educational Technology*, 46(1), 5-15. <https://doi.org/10.1111/bjet.12111>
- Vaughan, N., Cleveland-Innes, M., & Garrison, R. (2013). *Teaching in Blended Environments*. AU Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. An Overview and Analysis. In Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (2nd ed., pp. 1-37). Lawrence Erlbaum Associates