

APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y AUTOEFICACIA EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Carlos Rafael Buadas
carlosbuadas@gmail.com

Patricia Eliana Lobo
patricia_lobo1@hotmail.com

Norma Yolanda Díaz
licnormadiaz@yahoo.com.ar

RESUMEN

En el nivel universitario se observa la necesidad de que los alumnos se conviertan en aprendices autónomos. La autonomía del aprendizaje puede describirse como la capacidad del estudiante para adquirir conocimiento o habilidades de manera independiente mediante procesos que él mismo determina. El aprendizaje autónomo, por ende, implica la iniciativa personal de involucrarse con la adquisición de conocimientos, buscar recursos y oportunidades para aprender, generar persistencia durante este proceso y ser ocurrente. Se afirma que un requisito central subyacente a este aprendizaje es la autoeficacia, o la creencia en la confianza en sí mismo y en las habilidades para afrontar nuevos desafíos estudiantiles. Diversos autores señalan que la autoeficacia influye tanto en el intento para lograr una tarea, como en el esfuerzo invertido, además de la persistencia con la cual se persigue su consecución al enfrentarse a dificultades o escasez de progreso.

El objetivo de este estudio es determinar si existe una relación entre autonomía del aprendizaje y autoeficacia académica. Para ello, se aplica una encuesta-cuestionario que consiste en escalas de tipo *likert* de autoeficacia académica y aprendizaje autónomo a alumnos que cursan Idioma Moderno:

Inglés de la Facultad de Humanidades, UNCA, para luego comparar los niveles obtenidos. Se parte del supuesto de que los alumnos que poseen niveles altos de aprendizaje autónomo también poseen niveles elevados de autoeficacia, lo que sugiere que la confianza se asocia con el aprendizaje autónomo.

Palabras-clave:

Alumnos universitarios. Aprendizaje autónomo. Autoeficacia. Inglés.

INTRODUCCIÓN

La importancia de guiar a los alumnos hacia un aprendizaje más autónomo se ha convertido en una de las temáticas más prominentes en la teoría y práctica de la enseñanza. La autonomía del aprendizaje puede definirse en términos generales como la capacidad de los alumnos de tomar control sobre su propio proceso de construcción de conocimientos, hace referencia al enfoque global del alumno hacia dicho proceso y se concibe esencialmente como un aspecto multidimensional. Un aprendizaje autónomo, autorregulado o autodirigido se percibe más efectivo que uno que carece de estas características, es decir que el desarrollo de la autonomía implica un mejoría en este sentido.

En la formación universitaria, la lectura es uno de los principales medios para aprender, como así también para adquirir información o acceder a interpretaciones y mayor referencia. El Inglés con Fines Específicos (IFE) surge así como una rama de la enseñanza y aprendizaje del inglés que intenta responder a las demandas de los estudiantes universitarios, quienes necesitan leer material actualizado escrito en dicha lengua relacionada con sus áreas de especialización. En este contexto, la capacidad de lecto-comprensión se convierte en el objetivo principal del aprendizaje de la lengua extranjera.

La lecto-comprensión, desde la perspectiva cognoscitiva, involucra una relación constructivista en la que interactúan el lector y el texto. Es decir, es el resultado tanto de las variables internas que presenta el texto como las variables que afectan al lector. En este sentido, la lectura de textos en la clase de inglés pasa a ser un proceso interactivo que involucra a personas en una situación determinada; por ello, se considera oportuno indagar sobre los aspectos individuales, sociales y motivacionales que favorecen o dificultan la lecto-comprensión en IFE.

Entre las numerosas diferencias individuales de los alumnos se encuentran aquellas que se relacionan con el concepto de autoeficacia. Este constructo puede entenderse como las creencias que los estudiantes tienen con respecto a sus capacidades en un área específica. Estas creencias se refieren a las percepciones de los alumnos acerca de su capacidad de cumplir con las metas pactadas en un espacio curricular, en este caso, una lengua extranjera. De acuerdo con esta teoría, un individuo con un sentido alto de eficacia cree y confía en sus capacidades, mientras que otro, con un sentido bajo de eficacia, tiende a subestimarlas.

La falta de confianza que los alumnos perciben puede ser un factor negativo que impide un buen aprendizaje. Si un alumno cree que no puede realizar una tarea o resolver un problema, probablemente, no lo hará, aunque tenga todos los conocimientos y habilidades necesarias. Un estudiante que ha vivido reiterados fracasos, por ejemplo, valora sus propias capacidades de manera diferente que aquel que nunca los ha tenido. Un alumno que tiene la creencia de que no puede aprender, tal vez no pueda, a menos que cambie esta creencia. Por el contrario, la excesiva confianza de los alumnos en su propio valor y eficacia podría dejarlos más vulnerables ante el peligro de no reconocer límites y rechazar información. Esto se debe a que creer en las capacidades poseídas no es suficiente; además, se necesitan los conocimientos y las habilidades para lograr un objetivo planteado.

El presente trabajo se inserta como parte de un Proyecto de Investigación denominado: *Autoestima y Autoconcepto en el Proceso de Aprendizaje Autónomo de Inglés y Francés como Lenguas Extranjeras*, el cual se desarrolla en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca. El objetivo de este proyecto es comprender de qué modo la autoestima y el autoconcepto de los alumnos de las cátedras Idioma Moderno:

Inglés y Francés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca contribuyen al proceso de aprendizaje autónomo. Para alcanzar autonomía, es aconsejable que los alumnos desarrollen una autoestima positiva y un autoconcepto elevado, lo cual potenciaría su capacidad para generar habilidades cognitivas, afectivas y sociales que mejoren su nivel de seguridad personal. La autovaloración positiva -autoestima- y el conocimiento de sí mismo - autoconcepto - junto con la confianza en sí mismo se constituyen en características de la personalidad del estudiante universitario que en ocasiones determina un aprendizaje autónomo.

En relación con la autoeficacia, ésta conduce a las personas a fijarse metas que suponen retos y a persistir cuando se presentan dificultades. Si se alcanza un logro se aumenta la confianza en sí mismo; y con ello mejoran el autoconcepto y la autoestima. Sin embargo, estos constructos poseen diferencias. Según Gist y Mitchell (1992), esto se debe a que la autoeficacia hace referencia a juicios de las capacidades personales en el desempeño de ciertas tareas, es decir que se mide en términos de capacidades no de imágenes o de valores. Es decir, la autoestima equivale a sentirse valioso, mientras que la autoeficacia a sentirse eficaz.

El objetivo principal de este trabajo es observar las creencias de autoeficacia de los alumnos de la Cátedra Idioma Moderno Inglés del Profesorado y Licenciatura en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Catamarca y analizar si esta variable influye en su nivel de aprendizaje autónomo. La hipótesis planteada supone que la percepción que los alumnos universitarios poseen de sus propias capacidades ejerce cierta influencia en los objetivos que se proponen, en las actividades que seleccionan, en la planificación, la persistencia y el esfuerzo en las tareas orientadas hacia la finalización de una meta.

MARCO TEÓRICO

En los ámbitos del aprendizaje, el término autonomía se encuentra actualmente en boga. Sin embargo, existen dificultades para proveer una definición globalizadora que contenga la multiplicidad de aspectos que integra este término. Según Raz (1986:83) "la autonomía se define socialmente en los objetivos, preferencias y valores de los individuos". Por su parte, Little (1991) propone su definición de autonomía asumiendo que esta es la capacidad de desprendimiento, toma de decisiones, reflexión crítica y acción independiente del individuo. Además, este concepto presupone que el estudiante desarrolla una clase particular de relación psicológica al proceso y contenido de su aprendizaje. Para este estudio en particular, se toma como eje la definición provista por Benson (2001), quien considera a la autonomía como la capacidad de la persona para controlar su propio aprendizaje.

Las diferentes necesidades de los estudiantes y sus variados objetivos están directamente relacionadas con su autonomía como aprendices de una lengua. Además, la autovaloración, el autoconocimiento y la confianza en sí mismos integran los aspectos que conforman sus personalidades de estudiantes universitarios y por lo tanto determinan su desempeño académico autónomo.

Para lograr cierto nivel de autonomía se debe desarrollar primero un sentido de la responsabilidad y por sobre todo alentar a los estudiantes a llevar a cabo una participación activa en las decisiones relacionadas a su propio aprendizaje. En otras palabras, para alcanzar un desempeño académico positivo, una actitud responsable y un nivel de

autonomía son necesarios para un aprendizaje autodirigido o autorregulado que permita al estudiante ser consciente de sus propias capacidades.

Asimismo, para que el aprendizaje autodirigido sea incluido en los procesos formativos de estudiantes de Inglés con Fines Específicos se deben generar métodos válidos que posibiliten su evaluación y que lo consideren como concepto complejo no observable directamente. Los aspectos a analizar para la evaluación de un aprendizaje autónomo o autodirigido se constituyen en cinco factores incidentes en su formación: la planificación del aprendizaje -el cual indica la organización y regulación de tiempos de estudio-, el deseo de aprender -el cual refiere al aprendizaje de nuevos contenidos y al placer de aprender-, la autoconfianza -que apunta a aquellas características positivas que el individuo se otorga a sí mismo-, la autogestión -que sugiere la capacidad del estudiante para responsabilizarse por sus decisiones y reflexionar críticamente-, y la autoevaluación -la cual alude a la disposición del alumno para analizar y juzgar su desempeño de acuerdo con sus propios criterios (Fasce y Pérez, 2011:1432).

El postulado de autoeficacia se origina a partir de la teoría sociocognitiva de Bandura (1986). Este autor define las creencias de autoeficacia como las “capacidades personales para organizar y emprender las acciones requeridas para producir resultados esperados.” (Bandura, 1997:3). Estas implican, por ende, los juicios que las personas hacen acerca de sus habilidades para cumplir una tarea. Asimismo, Bandura sostiene que dichas creencias son un factor decisivo en el éxito de las tareas y metas de un individuo: “Si las personas creen que no tienen poder para producir resultados, no harán el intento para hacer que esto suceda” (Bandura, 1997: 3). Según los postulados de este autor, las creencias de autoeficacia se construyen a partir de cuatro fuentes: las experiencias directas, el aprendizaje por observación, la persuasión verbal y la activación fisiológica. Estas fuentes principales proveen de información necesaria para formar estas creencias.

En primer lugar, las experiencias directas se relacionan con el éxito o el fracaso en la realización de una tarea. Mientras que el éxito suele fortalecer estas creencias, el fracaso las debilita. Sin embargo, si se considera solamente la obtención del éxito, el alumno puede desanimarse cuando el resultado esperado no se logra. Cierta dificultad es previsible en la tarea o en el objetivo a lograr, y esto colabora para que el individuo transforme los fracasos en éxitos usando las capacidades personales para controlar el ambiente (Bandura, 1997:80). Por lo tanto, el sentido de eficacia es también un esquema dinámico, ya que la noción de eficacia suele modificarse con el tiempo como consecuencia de experiencias nuevas vividas en diversos contextos y circunstancias (Gist y Mitchell, 1992).

En segunda instancia, Bandura (1997) propone como fuente el aprendizaje por observación. A partir de la observación de los logros de terceros, el alumno se compara y se proyecta como ejecutor en una situación similar. En este sentido, el aprendizaje por observación posibilita al alumno juzgar sus habilidades para realizar la tarea programada. Cuando supera el logro de sus compañeros, siente que logró un objetivo con éxito. Dicho éxito colabora a elevar las creencias de autoeficacia, en tanto que, sentirse superado, suele reducirlas.

En tercer lugar, se menciona la persuasión verbal, la cual involucra elogios basados en juicios evaluativos o valorativos que personas allegadas les otorgan a los alumnos (Bandura, 1997). La aprobación o no de sus acciones provistas por personas significativas para él, como lo pueden ser los padres, los compañeros y los profesores es también determinante. Dicha persuasión al parecer acentúa el sentido de autoeficacia, lo que promueve al alumno a esforzarse para lograr sus objetivos, mediante una mayor voluntad y esfuerzo de sí, o a través del uso de estrategias.

Por último, la activación fisiológica es reflejada en ansiedad, estrés, estado de ánimo y temores que pueden influenciar el desempeño de los estudiantes. En general, el alumno suele experimentar estos estados emocionales como indicios de vulnerabilidad ante un desempeño poco eficiente. Se considera que el aumento del pulso cardíaco, la sensación de ahogo y la sudoración se perciben asociados a una valoración de incompetencia o de posible fracaso, lo que puede ejercer influencia en los procesos cognitivos. Los alumnos de autoeficacia baja suelen ser más afectados por los estados afectivos negativos, mientras que los alumnos de autoeficacia elevada suelen beneficiarse al percibir esta activación como facilitadora para el cumplimiento de la tarea encomendada.

En el contexto educativo, el papel de mediador de la autoeficacia en la conducta se desarrolla a partir de la propia experiencia en determinadas áreas de dominio. Ésta ejerce influencia en la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas, sobre la elección de las metas propuestas, en el esfuerzo y en la persistencia de las acciones encaminadas para lograr dicha meta, lo que fomenta patrones de pensamiento y reacciones emocionales favorables.

Con respecto a los alumnos de inglés específicamente, ellos forman sus creencias de autoeficacia a partir de la experiencia directa del uso del uso de su conocimiento de la lengua extranjera. Es prioritario reforzar el componente lingüístico en el cursado de la materia y poner énfasis en las oportunidades de comunicación con distintos estilos de aprendizaje, intereses y necesidades de los alumnos, con el fin de incentivar el aprendizaje de la segunda lengua, y a su vez, apoyarlos en la construcción y fortalecimiento de sus creencias de autoeficacia (Chacón, 2006).

Para que esto suceda, Oxford (1990) recomienda instruir y habituar a los alumnos, además de las estrategias cognitivas, en la utilización de estrategias metacognitivas, y afectivas. Con las estrategias metacognitivas, el alumno ejerce control de su proceso de aprendizaje mediante la organización, planificación y autoevaluación de su desempeño; en otras palabras, autorregula su aprendizaje de forma autónoma y activa. Las utilizaciones de estrategias afectivas consisten en, por ejemplo, controlar la ansiedad inherente al aprendizaje del idioma extranjero. Estas estrategias contribuyen al incremento de los niveles de autoeficacia de los alumnos.

METODOLOGÍA

Se indagó acerca de las creencias de autoeficacia de los alumnos a través de una encuesta basada en la Adaptación Argentina de la Escala de Autoeficacia General (EAG) confeccionada por María Elena Brella, et al (2010). Esta escala fue desarrollada originalmente por Jerusalem y Schwarzer (1992) en Alemania con el propósito de evaluar un sentido global de la autoeficacia percibida y así predecir como las personas logran trascender dificultades diarias y sucesos estresantes.

La población total encuestada estuvo integrada por 40 alumnos que cursan Idioma Moderno: Inglés en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca. Dichos alumnos pertenecen a distintas carreras, tales como, profesorado y Licenciatura en Filosofía y Ciencias de la Educación, profesorado y licenciatura en historia, geografía, francés, entre otras. La población estuvo constituida por un total de 28 mujeres y 12 hombres quienes oscilan entre los 20 a los 27 años. La mayoría de los encuestados tenían 22 años de edad. Luego, se extrajo una muestra aleatoria de 15 alumnos para analizar.

La encuesta contenía 10 preguntas que apuntaban a reconocer el nivel de creencia de autoeficacia de los alumnos en términos de porcentajes, para luego contrastarlos el nivel de aprendizaje autónomo. Los alumnos debían seleccionar la opción “Sí”, “No” o “A veces” de acuerdo a su percepción de lo interrogado. En una primera instancia se procedió a contar la cantidad de alumnos que seleccionaron “Sí”, “No” y “A veces” y luego se realizó un promedio de éstos. Los resultados arrojados fueron los siguientes:

1. ¿Puede resolver problemas difíciles si hace el esfuerzo necesario?
2. ¿Aunque alguien se le oponga, puede encontrar los medios y las formas de obtener lo que desea?
3. ¿Le resulta fácil enfocarse en los fines que persigue y lograr sus objetivos?
4. ¿Tiene confianza en que podría manejar eficazmente situaciones imprevistas?
5. ¿Gracias a sus capacidades y recursos, sabe cómo manejar situaciones inesperadas?
6. ¿Puede resolver la mayoría de sus dificultades si se esfuerza lo suficiente?
7. ¿Puede mantener la calma cuando se enfrenta a dificultades porque confía en sus habilidades para afrontarlas?
8. ¿Cuándo se enfrenta a un problema, generalmente puede encontrar varias soluciones alternativas?
9. ¿Si tiene problemas, generalmente se le ocurre una solución?
10. Por lo general, ¿puede manejar cualquier situación que se presente?

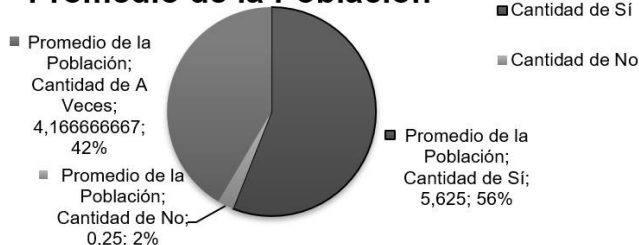
El análisis de la encuesta a continuación parte del supuesto de que si el encuestado selecciona en todas las preguntas la opción afirmativa posee el nivel de creencia de autoeficacia más alto, mientras que, si un alumno selecciona en todas las preguntas la opción negativa, su nivel de creencia de autoeficacia es el más bajo y por ende quien seleccione en todas las preguntas la opción de “A veces” posee un nivel de creencia de autoeficacia medio. Consecuentemente, luego se propone la división entre los subniveles de autoeficacia medio-bajo y medio-alto.

En una primera instancia se procedió a contar la cantidad de alumnos que seleccionaron “Sí”, “No” y “A veces” y luego se realizó un promedio de éstos. Los resultados arrojados fueron los siguientes:

	Cantidad de Sí	Cantidad de No	Cantidad de A Veces
Promedio de la Población	5,625	0,25	4,166666667

De estos resultados se puede observar que el nivel de autoeficacia del total de la población encuestada es medio-alto, ya que si bien la cantidad de veces que la opción ‘Sí’ fue elegida se acerca a seis en promedio y la cantidad de ‘No’ seleccionadas en promedio no alcanza a uno en cantidad, y corresponde a un 2%, la cantidad de opciones de ‘A veces’ lograron ser un promedio de 4, lo que implica un significativo 42%. El siguiente gráfico de tortas ilustra lo expresado precedentemente:

Promedio de la Población



(Gráfico 1)

En una segunda instancia, se realizó una ponderación, otorgándole una serie de puntajes a las opciones sugeridas. A la opción afirmativa se le otorgó por cada vez seleccionada un puntaje de 10, teniendo en cuenta que si un alumno elegía esta opción en todas las preguntas obtendría un nivel de creencia de autoeficacia del 100%, es decir, el nivel máximo. Por otro lado, la opción negativa cada vez elegida obtuvo un puntaje de 0, ya que parte del supuesto de que una persona que eligiese esta opción en todas las preguntas tendría el nivel de creencia de autoeficacia nulo o mínimo, del 0%. Por lo tanto, la opción “A veces” obtuvo un puntaje de 5, teniendo en cuenta que si un encuestado pintara esta opción en todas las preguntas su nivel de creencia de autoeficacia sería medio, es decir equivalente a un 50%.

Seguidamente, se realizó la suma de los puntajes de la Opción ‘Sí’ con la opción ‘A veces’ para delimitar el porcentaje del Nivel de Creencia de Autoeficacia. La opción ‘No’ no se tuvo en cuenta debido a que esta opción no representa un aporte significativo para determinar el nivel de creencia de autoeficacia, sino que implica la falta de esta creencia en un interrogante determinado.

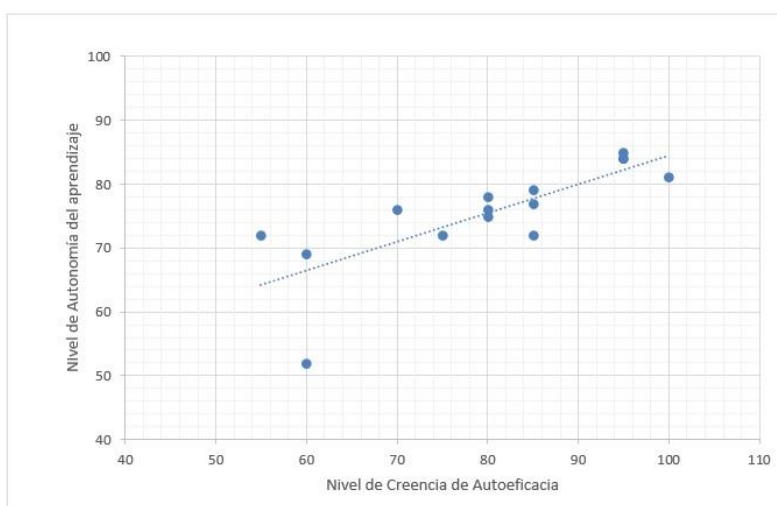
Alumno N°	Puntaje de 'Sí'	Puntaje de 'A veces'	Nivel de creencia de autoeficacia en %
1	25	35	60
2	65	20	85
3	60	25	85
4	70	10	80
5	60	40	100
6	80	15	95
7	35	20	55
8	65	15	80
9	50	45	95
10	35	25	60
11	75	10	85
12	45	30	75
13	60	20	80
14	65	15	95
15	40	30	70

Luego, para abordar el estudio del aprendizaje autónomo, se aplicó una encuesta basada en la escala de aprendizaje auto-dirigido de Fisher, King y Tague (2001). Dicha escala cuenta con 38 afirmaciones sobre los aspectos del aprendizaje autónomo en una escala de tipo Likert del 1 al 5, 1 correspondiendo a “Muy en Desacuerdo” y 5 “Muy de Acuerdo”. Para este estudio, se adaptó dicha escala y se redujeron las afirmaciones a 20, con la agrupación de aspectos similares. A continuación se observa la adaptación de la escala.

	1	2	3	4	5
1.Priorizo mi trabajo					
2. Manejo mal mi tiempo					
3. Tengo buenas habilidades de gestión					
4.Me fijo horarios rigurosos					
5.Prefiero planificar mi propio aprendizaje					
6.Soy sistemático en mi aprendizaje					
7.Soy capaz de enfocarme en un problema					
8.Necesito saber el por qué de las cosas					
9. Evalúo críticamente las ideas nuevas					
10.Prefiero establecer mis propios objetivos de aprendizaje					
11.Aprendo de mis errores					
12. Estoy abierto a nuevas ideas					
13. Soy responsable					
14.Me gusta evaluar lo que hago					
15.Tengo grandes expectativas de mi mismo					
16. Tengo altos estándares personales					
17. Tengo alta confianza en mis habilidades					
18. Estoy consciente de mis propias limitaciones					
19.Confío en mi habilidad para buscar información					
20.Disfruto estudiando					

En tercera instancia, se procedió a comparar los niveles de creencia de autoeficacia en porcentajes con el nivel de aprendizaje autónomo de cada alumno de la muestra. Luego, para que la comparación entre valores sea en ambas variables correspondiente, se llevaron a los valores de aprendizaje autónomo también a escalas comparables. En la tabla y gráfico de barras subsiguientes se pueden visualizar los resultados obtenidos de la muestra.

Número de Alumno	Nivel de Creencia de Autoeficacia	Nivel de Autonomía
1.	60	69
2.	85	79
3.	85	72
4.	80	78
5.	100	81
6.	95	84
7.	55	72
8.	80	76
9.	95	85
10.	60	52
11.	85	77
12.	75	72
13.	80	75
14.	95	84
15.	70	76



En el cuadro y gráfico expuesto precedentemente se puede observar la relación de las creencias de autoeficacia y el aprendizaje autónomo. Los alumnos que poseen un nivel alto de aprendizaje autónomo también poseen niveles altos de autoeficacia. Algunos alumnos, entre ellos 5,9 y 14, dan prueba de ésta relación, lo que sugiere que la autoeficacia se asocia con el aprendizaje autónomo en alumnos universitarios de Inglés. Sin embargo, es necesario indicar que ciertos alumnos que estiman en menor medida su nivel de autoeficacia, tales como 7 (55) y el alumno 10 (60) poseen un nivel más bajo de aprendizaje autónomo, por ejemplo, para el primer caso (72) y el segundo (52)

CONCLUSIONES

El aprendizaje autónomo comprende la implementación de iniciativas personales en la involucración con el aprendizaje y la búsqueda de recursos y oportunidades para aprender, persistir en el proceso y ser ingenioso. Un requerimiento subyacente a esto es la autoeficacia, es decir, las creencias en las habilidades poseídas para alcanzar los objetivos nuevos de aprendizaje. En esta investigación se pudo evidenciar que el nivel de autoeficacia

de los alumnos de IFE se encuentra asociado, en cierta medida, con el aprendizaje autónomo.

Los alumnos de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, UNCA, que cursan la asignatura Idioma Moderno: Inglés, muestran capacidad para reflexionar sobre ellos mismos y sus acciones, sienten que pueden autorregular su conducta y en lo que compete a su carrera tomar decisiones con responsabilidad.

En términos generales, se puede decir que las creencias de autoeficacia pueden incidir en el proceso de construcción del conocimiento. A mayor sensación de competencia o la percepción de autoeficacia en el momento de realizar una tarea, mayor es la exigencia, las aspiraciones y la dedicación para cumplirla.

Saber quién es uno mismo, establecer metas alcanzables y pensar positivamente originará mayor confianza en uno mismo y por ello una mayor predisposición para enfrentar nuevos desafíos como es la adquisición de otros idiomas. Por lo tanto, es importante tener en cuenta el sentido de eficacia que poseen las personas frente a situaciones de estudio que promuevan la capacidad de autorregular su aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York. Freeman
- Bandura, A. (1999) *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Desclée de Brouwer. Bilbao.
- Benson, P. (2001) *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London. Longman.
- Brenlla, M. y Aranguren, M., et al (2010), "Adaptación para Buenos Aires de la Escala de Autoeficacia General" en *Interdisciplinaria*, Buenos Aires, Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines vol 27, no.1
- Chacón, C. (2006) *Formación inicial y competencia comunicativa: Percepciones de un grupo de docentes de inglés*. Educere, vol 32, pp 121-130.
- Fasce, E. y C. Pérez, (et al) (2011) "Estructura Factorial y Confiabilidad de la escala de aprendizaje autodirigido de Fisher, King & Tague en alumnos de medicina chilenos". en *Revista Médica*. Chile. pp. 1428-1434.
- Fisher M, King J, Tague G. (2001) "Development of self-directed learning readiness scale for nursing education". *Nurse Educ Today*; 21: 516-25
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17(2), 183-211.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1992) "Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal process" en R. Schwarzer (Ed.) *Self-efficacy: Thought control of action*. Hemisphere, Washington DC, pp. 195-211
- Little, D. (1991) *Learner Autonomy. I: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Montes Gutiérrez, I. y J. Lerner Matiz (2011) *Rendimiento Académico de los estudiantes de Pregrado de la Universidad de EAFIT*.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York, NY: Newbury House/ Harper & Row.
- Raz, J. (1986) *The Morality of Freedom*. Oxford: Oxford University Press.