



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS

Montserrat Marugán de Miguelsanz

Profesora contratada doctora fija. mmarugan@psi.uva.es. 669675914

Javier Catalina Sancho

Profesor Asociado. catalina@psi.uva.es

Luis Jorge Martín Antón

Profesor contratado doctor hijo. ljmanton@psi.uva.es

Maximiano del Caño Sánchez

Profesor titular. mdelcano@psi.uva.es

Miguel Ángel Carbonero Martín

Profesor titular.

Fecha de recepción: 8 de enero de 2011

Fecha de admisión: 10 de marzo de 2011

RESUMEN

Esta ponencia analiza el uso diferencial que realizan estudiantes universitarios de las estrategias de aprendizaje de elaboración en función de especialidad académica, curso y género.

El uso de estrategias de aprendizaje constituye un factor discriminante de primer orden con respecto al rendimiento académico en el ámbito del alumnado universitario. Es importante conocer qué estrategias utilizan los estudiantes en función de su especialidad de estudio para saber si existe un uso preferente de las estrategias de aprendizaje condicionado por la especialidad universitaria. Otros indicativos destacados pueden ser el curso y el género.

La muestra está formada por 544 estudiantes (40% varones, 60% mujeres) que cursan estudios de ciencias experimentales, enseñanzas técnicas y ciencias sociales y jurídicas. Su edad media es de 22,5 años y están matriculados en cursos intermedios o en cursos del final de la carrera. Los resultados señalan que, en general, los estudiantes muestran un nivel medio de uso de estrategias de elaboración y que existen diferencias apreciables en función de la especialidad. Las estrategias que menos utilizan son elaboración de metáforas, realización de trabajos escritos y ampliación de apuntes. Las que más utilizan son elaboración de paráfrasis, uso de la solución de problemas para aprender, elaboración de autopreguntas, aplicaciones y relaciones. Analizamos asimismo las diferencias en función de género y de curso.

Palabras clave: estrategias de elaboración, elaboración de metáforas, elaboración de paráfrasis, elaboración de autopreguntas, aplicaciones y relaciones.



ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS

ABSTRACT

This university lecture examines the differential use made by university students about the learning strategies of elaboration in terms of their attending academic specialty, course and gender.

The use of learning strategies is a first order differential factor with regard to academic achievement in the field of university students. It is important to know what strategies the students use according to their specialty of study to know if there is a preferential use of learning strategies conditioned by the university specialty. Other leading indicators may be the course and gender.

The sample consisted of 544 students (40% male, 60% women) who are studying experimental sciences, technical education and social and legal sciences. The average age is 22.5 years and they are enrolled in intermediate or end courses of their university careers.

The results show that, in general, students show an average level of use elaboration strategies of and that there are significant differences depending on the specialty. The strategies that are making less use of are elaboration metaphors, realization of written works and notes expanded. The most frequent activities are elaboration paraphrases, use of problem solving for learning and making self questioning, applications and elaboration of relations. We also analyze the differences by gender and course.

Keywords: elaboration strategies, elaboration metaphors, elaboration paraphrase, self questioning elaboration, applications and elaboration of relations.

INTRODUCCIÓN

En el campo de la psicología cognitiva, el estudio de las estrategias de aprendizaje y enseñanza, ha sido de creciente interés. Numerosas definiciones y clasificaciones han sido dadas (Weinstein y Mayer, 1980; Jones, 1988; Pozo, 1990; Bernad, 1995, entre otros); diversos programas y/o pautas de entrenamiento se han publicado (Monereo, Pozo y Castelló, 2001, Hernández y García, 1985; Sánchez, 1990; Marugán, 1997, entre otros); y se han realizado interesantes trabajos de investigación (Valle et al., 2000; Pintrich, 2004, Marugán, Catalina, Martín, et al., 2009, entre otros).

Hay que resaltar que la mayor parte de los trabajos se han centrado fundamentalmente en la enseñanza obligatoria, en especial en la Educación Secundaria Obligatoria, no tanto en educación infantil y primaria por considerar que el aprendizaje es más tutelado, y tampoco bachillerato o universidad, debido a que "se supone" que el alumnado ya tiene adquirido un conocimiento y uso estratégico, maduro y poco moldeable.

Sin embargo la constatación de que el uso de estrategias de aprendizaje constituye un factor diferencial muy importante con respecto al rendimiento académico de los alumnos universitarios, así como los nuevos planteamientos del Espacio Europeo de Educación superior, han fomentado que, en los últimos años, haya aumentado de manera considerable las investigaciones dedicadas a este aspecto del aprendizaje en el entorno universitario. Además, el hecho de ser estudiante universitario no implica el dominio de las estrategias de aprendizaje ni de la propia metacognición (González, Valle, Rodríguez y Piñero, 2007).

Es importante conocer si los alumnos universitarios utilizan o no estrategias de aprendizaje, qué estrategias utilizan prioritariamente y cuáles, por el contrario, son deficitarias, y, si fuera posible, entrenarles en su uso, máxime en el momento en que nos encontramos –en pleno proceso de implantación del Plan de Bolonia- donde se acentúa el papel del profesor como guía del alumno para que pueda acceder intelectualmente a los contenidos y prácticas profesionales de una determinada disciplina (Herrera, 2007; Moreno et al., 2007), lo que requiere de un sistema de aprendizaje autónomo y tutorizado que facilite al alumno el conocimiento y la interpretación significativa del mundo que le rodea (Herrera y Cabo, 2008).



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Numerosas investigaciones reclaman la necesidad de analizar y desarrollar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios y de diseñar e implementar en el ámbito universitario programas que aumenten la motivación de los estudiantes y su autorregulación durante el aprendizaje para mejorar la conciencia y el control sobre lo que se va a aprender, la calidad del aprendizaje y el rendimiento académico (González et al., 2007).

Existen varias líneas de investigación de las estrategias de aprendizaje en universitarios: la importancia de factores contextuales (Pike y Kuh, 2005; Soares, Guisande, Diniz y Almeida, 2006); la influencia de la organización institucional y los métodos instruccionales y de evaluación utilizados (Lizzio, Wilson y Simons, 2002; Jansen, 2004; Cope y Staehr, 2005); los enfoques de aprendizaje (Valle et al., 2000; Bruinsma, 2004); y, sobre todo, las estrategias de aprendizaje que utilizan (Garavalia y Gredler, 2002; Pintrich, 2004; Valle et al., 2006; Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles, 2008; Del Caño, Marugán, Catalina, et. Al., 2008). Estas investigaciones muestran, como señalan Martín et al., (2008: 403) que el perfil del alumno universitario con un buen aprendizaje es el de “un alumno que adopta un enfoque profundo, con capacidad para autorregular su aprendizaje, que afronta el estudio con motivaciones de tipo intrínseco, con un buen autoconcepto y confianza en sí mismo, que usa estrategias cognitivas y metacognitivas que le ayudan a planificar, supervisar y revisar su proceso de estudio, y que le facilitan un aprendizaje significativo”. Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles (2008) investigaron qué estrategias de aprendizaje utilizan los alumnos de Magisterio. Según su estudio, los alumnos de tercer curso utilizan en mayor medida que los de primero estrategias de elaboración de autpreguntas, de búsqueda de relaciones y repaso frecuente. Se sirven, por tanto, de manera importante, de las estrategias de elaboración.

Precisamente, la posibilidad de adquirir un aprendizaje significativo está condicionada, en gran medida, por el uso de estrategias de elaboración, el objeto de nuestra investigación.

Otro aspecto más complejo es identificar el perfil o prototipo de estudiante universitario con buen rendimiento académico, sobre todo debido a las numerosas variables personales, contextuales y motivacionales que confluyen en esta variable. Sin embargo, el uso de estrategias de aprendizaje identifica más a los estudiantes universitarios que alcanzan un rendimiento académico alto que a los alumnos de rendimiento académico bajo (Martín et al., 2008), si bien coexisten dos perfiles de alumnos con alto rendimiento: aquellos que se establecen como prioridad metas de aprendizaje, otorgando más importancia al buen aprendizaje que al rendimiento rápido (aprender a hacer) y aquellos que se proponen en primer lugar metas de rendimiento, quienes conceden prioridad al rendimiento rápido por delante del aprendizaje comprensivo y profundo (Bruinsma, 2004; Carini et al., 2006; Pugh y Bergin, 2006).

El objetivo de la formación universitaria ha de ser, por encima del aprendizaje rápido, la alta capacitación comprensiva y significativa para el ejercicio profesional. Desde este punto de vista, el aprendizaje es un proceso que dura toda la vida (Méndez, 2005; Herrera, Lorenzo y Rodríguez, 2008), y para poder aprender autónomamente durante todo el proceso vital hemos de dotar al alumno, a lo largo de todo el periodo de escolarización, también durante la etapa universitaria, de la capacidad para aprender por sí mismo, de la capacidad de aprender a aprender, y de la capacidad de aprender a hacer mediante principios estratégicos y metodológicos constructivistas que propicien el incremento de su autonomía personal, el pensamiento crítico, el aprendizaje cooperativo y la reflexión consciente sobre su propio proceso de aprendizaje (Moreira, 2000; Pimienta, 2004).

Para lograr este objetivo uno de los primeros pasos es identificar las estrategias que utilizan los estudiantes universitarios en su proceso de estudio y qué variables pueden ser determinantes de este uso.

Nuestra investigación está centrada en conocer el uso que los estudiantes universitarios hacen de un grupo de estrategias de codificación, las estrategias de elaboración, en función de algunas



ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS

variables relevantes, como son la especialidad, el género y el curso. Entendemos las Estrategias de codificación (elaboración) como aquellas que se enseñan y/o aprenden y/o utilizan para transformar la información recibida en algo significativo y manejable y para mantener la información disponible a medio y largo plazo: diagramas, relaciones intracontenido, aplicaciones, relaciones compartidas, imágenes, metáforas, etc.

MÉTODO

Muestra

La muestra está formada por 544 estudiantes que cursan Enseñanzas Técnicas (Ingeniería y Arquitectura), Ciencias Experimentales (Ciencias) y Ciencias Sociales y Jurídicas (Educación y Derecho) y que se distribuyen por áreas de conocimiento, sexo especialidad y curso como se indica en las tablas 1, 2, 3 y 4 respectivamente.

Tabla 1. Distribución por áreas de conocimiento

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Enseñanzas Técnicas	222	40,8	40,8
Ciencias Sociales y Jurídicas	268	49,3	49,3
Ciencias Experimentales	54	9,9	9,9
Total	544	100,0	100,0

Tabla 2. Distribución por sexo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Varón	217	39,9	40,6
Mujer	318	58,5	59,4
Total	535	98,3	100,0
Sistema	9	1,7	
	544	100,0	

Tabla 3. Distribución por estudios

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Ingenierías	135	24,8	24,8
Ciencias	63	11,6	11,6
Arquitectura	78	14,3	14,3
Educación	179	32,9	32,9
Derecho	89	16,4	16,4
Total	544	100,0	100,0



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Tabla 4. Distribución por curso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Intermedio	216	39,7	40,1
Final	323	59,4	59,9
Total	539	99,1	100,0
Sistema	5	,9	
	544	100,0	

Instrumentos

Para conocer las estrategias de aprendizaje que utilizan, los alumnos han respondido al cuestionario diseñado ad hoc y basado en la clasificación de estrategias de aprendizaje y en la Escala ACRA (Román y Gallego, 1994). Esta Escala, que ha demostrado resultados interesantes en su aplicación con alumnos de diferentes edades y niveles, realiza un análisis pormenorizado de las diferentes estrategias que los alumnos pueden aplicar en su estudio. Evalúa un uso percibido de estrategias atencionales, de codificación, de recuperación, de apoyo o metacognitivas. Las respuestas se obtienen de la opinión que el propio estudiante posee sobre su proceso de estudio. El cuestionario aplicado reduce el número de preguntas. Para la evaluación de resultados sólo se ha tenido en cuenta las relativas a procesos de codificación, concretamente los referidos a la elaboración del conocimiento.

RESULTADOS

Uso de estrategias de elaboración por especialidad

El análisis de resultados muestra la existencia de diferencias significativas en estrategias de Codificación y en estrategias de Codificación profunda (elaboración propiamente dicha) entre las especialidades de Ciencias experimentales y las especialidades de Ciencias Sociales y Jurídicas y de Enseñanzas Técnicas ($p = ,012$ y $p = ,018$ respectivamente, tabla 5). Los alumnos que cursan Ciencias Experimentales son los que más utilizan las estrategias de codificación y codificación profunda (elaboración) (tabla 6).

Tabla 5. Significación de diferencias por especialidad en estrategias de codificación (elaboración)

	F	Sig.
Elaboración	4,033	,018
Codificación	4,487	,012

Tabla 6. Puntuaciones medias por especialidad en estrategias de codificación (elaboración)

	N	Media Elaboración	Media Codificación
Enseñanzas Técnicas	204	44,32	72,24
Ciencias Sociales y Jurídicas	247	44,21	74,04
Ciencias Experimentales	49	47,67	78,31



ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS

Uso de estrategias de elaboración por género

El análisis de los datos experimentales indica que no existen diferencias globales apreciables en el uso de estrategias de elaboración en función del género (tablas 7 y 8).

Tabla 7. Significación de diferencias por género en estrategias de elaboración

	Z	Sig.
Codificación Profunda	-,146	,884

Tabla 8. Puntuaciones medias por género en estrategias de elaboración

	N	Media
Varón	200	44,51
Mujer	292	44,56

Sí existen diferencias significativas y tendencia hacia la diferencia en algunos de los ítems correspondientes a la subescala de estrategias de codificación (tabla 9). Las mujeres utilizan significativamente más las estrategias Ampliación de apuntes y Realización de trabajos elaborados personales, y los hombres, Resolución de problemas y Aplicaciones. Apreciamos tendencia hacia la diferencia significativa, favorable a las mujeres, en el uso de las estrategias elaboración de Metáforas y en Aplicaciones referidas a la utilidad práctica de los estudios.

Tabla 9. Diferencias ítems subescala estrategias de elaboración

	Z	Sig.
I 11 – Ampliar apuntes	-2,444	,015
I 12 – Trabajos elaborados	-3,186	,001
I 14 – Resolución de problemas	-5,203	,000
I 26 - Aplicaciones	-2,746	,006
I 25 - Metáforas	-1,947	,052
I 39 – Utilidad práctica estudios	-1,845	,065

Uso de estrategias de elaboración por curso

El análisis de los datos experimentales indica que no existen diferencias significativas globales apreciables en el uso de estrategias de elaboración en función del curso, pero sí una tendencia, que es favorable a quienes están matriculados en cursos finales de sus respectivos estudios, frente a los matriculados en cursos intermedios (tablas 10 y 11), o iniciales.



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Tabla 10. Significación de diferencias por curso en estrategias de elaboración

	Z	Sig.
Codificación Profunda	-1,793	,073

Tabla 11. Puntuaciones medias por curso en estrategias de elaboración

	N	Media
Intermedio	198	43,72
Final	298	45,10

Sí existen diferencias significativas y tendencia hacia la diferencia en algunos de los ítems correspondientes a la subescala de estrategias de codificación (tabla 12). Los alumnos de cursos finales, frente a los alumnos de cursos intermedios, utilizan significativamente más las estrategias Realización de trabajos elaborados, Elaboración de Imágenes, Metáforas, Autopreguntas y Relaciones de los estudios con sus experiencias personales. Los alumnos de cursos intermedios utilizan, frente a los de cursos finales, significativamente más la estrategia Resolución de problemas.

Tabla 12. Diferencias ítems subescala estrategias de elaboración

	Z	Sig.
I 12 – Trabajos elaborados	-3,380	,001
I 14 – Resolución de problemas	-4,371	,000
I 24 – Imágenes	-2,836	,005
I 25 - Metáforas	-3,381	,001
I 27 - Autopreguntas	-2,077	,038
I 43 – Relaciones estudios/exp. personales	-3,840	,000

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación nos permiten conocer el uso que los estudiantes de la Universidad de Valladolid realizan de las estrategias de aprendizaje, concretamente de las que implican un aprendizaje profundo de Elaboración, si realmente utilizan éstas u otras estrategias, porque, recordemos, como señalan González et al. (2007) el ser estudiante universitario no implica el dominio de las estrategias de aprendizaje, ni de la propia metacognición. Este conocimiento es muy útil para diseñar e implementar en el ámbito universitario programas que aumenten la autorregulación durante el aprendizaje, para mejorar la conciencia y el control sobre lo que se va a aprender, la calidad del aprendizaje y el rendimiento académico.

Conclusiones

Los estudiantes de la especialidad Ciencias Experimentales, frente a los estudiantes de Enseñanzas Técnicas y Ciencias Sociales y Jurídicas, utilizan de manera significativamente más fre-



ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS

cuenta en su estudio las estrategias de Codificación en general, y también las de Codificación profunda o Elaboración.

No existen diferencias globales en el uso de estrategias de Elaboración en función del género.

Sí existen diferencias significativas en el uso de estrategias concretas de Elaboración en función del género: los chicos utilizan significativamente más que las chicas las estrategias de elaboración Resolución de problemas y Aplicaciones, mientras que las chicas utilizan significativamente más que los chicos las estrategias de codificación Ampliación de apuntes y Elaboración de trabajos personales.

No existen diferencias globales en el uso de estrategias de Elaboración en función del curso, aunque sí una tendencia de mayor uso de este tipo de estrategias por parte de quienes se encuentran en los cursos finales de estudios.

Sí existen diferencias significativas en el uso de estrategias concretas de Elaboración en función del curso: comprobamos un mayor uso de las estrategias de Elaboración en los cursos finales que en los intermedios.

Las estrategias de elaboración son particularmente potentes para la construcción del conocimiento y del aprendizaje, quizá por esta razón son utilizadas mucho más por estudiantes de Ciencias Experimentales debido a las necesidades de trabajo cognitivo de estas especialidades, en las que predomina la comprensión profunda, la deducción y el razonamiento, una exigencia de estudio más cualitativo.

El sexo no es un factor diferencialmente determinante, de manera global, en el uso de las estrategias de elaboración. Alumnos y alumnas no están, al parecer, sometidos o condicionados por modelos de aprendizaje sexualmente diferenciados.

Aunque el curso tampoco es, globalmente, un factor que condicione el uso de las estrategias de elaboración en su totalidad, sí que es importante como un elemento que establece el uso diferencial de importantes estrategias de elaboración como elaboración de imágenes, elaboración de metáforas, elaboración de autopreguntas y establecimiento de relaciones de los estudios con las experiencias personales. Quienes se encuentran en los cursos finales de su especialidad respectiva utilizan más las estrategias de elaboración que quienes se encuentran en los cursos intermedios. Es decir, la experiencia acumulada de estudiante universitario es un factor destacado que propicia un uso más consciente de estrategias eficaces para el aprendizaje, como son las estrategias de Elaboración. Estos resultados coinciden con los resultados obtenidos por Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles (2008). El alumno de los cursos finales adopta un enfoque más profundo en su actividad de estudio y aprendizaje (Martín et al., 2008), como corresponde a un estudiante más maduro, más capaz de autorregular su proceso de aprendizaje y que utiliza de manera más consciente las estrategias de aprendizaje para planificar, supervisar y revisar su propio proceso de estudio.

REFERENCIAS

- Bernad, J.A. (1995). Estrategias de estudio en la universidad. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bruinsma, M. (2004). Motivation, cognitive processing and achievement in higher education. *Learning and instruction*, 14, 549-568.
- Carini, R. M., Kugh, H. D. y Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47, 1-32.
- Cope, C. y Staehr, L. (2005). Improving student's learning approaches through intervention in an information systems learning environment. *Studies in Higher Education*, 30, 181-197.
- Del Caño, M., Marugán, M., Catalina, J., Carbonero, M.A. (2008). Estrategias generales de aprendizaje en estudiantes universitarios: estudio comparativo con alumnos de Educación



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

- Primaria y Secundaria. INFAD. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, nº 1, vol. 4. 339-346. I.S.B.N.: 0214-9877
- Garavalia, L. S. y Gredler, M. D. (2002). Prior achievement aptitude and use of learning strategies as predictors of collage student achievement. *College Student Journal*, 36, 616-626.
- González, R., Valle, A., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2007). Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio. En J. A. González Pienda, J. C. Núñez, L. Álvarez y E. Soler (Eds.), *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención* (pp. 17-38). Madrid: Pirámide.
- Herrera, L. y Cabo, J. M. (2008). Experiencias piloto de implantación del sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos ECTS. Reflexiones derivadas de su aplicación práctica en diferentes universidades españolas. Granada: Colección Educación Superior Europea de la Editorial Comares.
- Herrera, L. (2007). Experiencia piloto de implantación del Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS) en la titulación de Maestro. Valoración del alumnado y profesorado participante. En Roig, R.(Dir.). *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alicante: Marfil, pp 159-178.
- Herrera, L., Lorenzo, O. y Rodríguez, C. (2008). Las tutorías en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoración de su implementación en la titulación de Maestro. *Revista de investigación psicoeducativa*, 2008, vol. 6 (1), pp. 65-85.
- Herrera-Torres, L. y Lorenzo-Quiles, O. (2008). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Pedagogía universitaria*. Vol.12, N3, pp.75-98.
- Jansen, E. (2004). The influence of the curriculum organization on study progress in higher education. *Higher Education*, 47, 411-435.
- Jones, B.F. (1988). "Text learning strategy instruction: Guidelines from theory and Practice". En Weinstein, Goetz y Alexander (Eds): *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction, and evaluation*. Londres: Academic-Press.
- Lizzio, a., Wilson, K. y Simons, R. (2002). University student's perceptions of learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27, 27-52.
- Martín, E., García, L., Tobay, A. y Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. Nº 8, 3, 401-412.
- Marugán, M., Catalina, J. Martín, L.J., Cabornero, M.A., Del Caño, M., Reoyo, N., (2009). Las estrategias de aprendizaje: variable influyente en las calificaciones escolares. INFAD: *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Año XXI. n-1; v-2. 307-312 I.S.S.N. 0214-9877
- Méndez, C. (2005). La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos. *Revista Española de Pedagogía*, 2005, vol. 230, pp. 43-62.
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- Moreno, S., Bajo, M. T., Moya, M., Maldonado, A. y Tudela, P. (2007). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada.
- Pike, G. R. y Kuh, G. (2005). A typology of students engagement for American colleges and universities. *Research in Higher Education*, 46, 185-209.
- Pimienta, J. H. (2004). *Constructivismo: estrategias para aprender a aprender*. México: Pearson Educación, 2004.



ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS

- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Pozo, J.J. (1990). "Estrategias de aprendizaje". En Coll, Palacios y Marchesi (Eds) (1990): *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. II. Madrid: Alianza Psicología, 1993-221.
- Pugh, K. J. y Bergin, D. A. (2006). Motivational influences on transfer. *Educational Psychologist*, 41, 147-160.
- Román, J. M. y Gallego, S. (1994). ACRA. Escala de estrategias de aprendizaje. Madrid: TEA Ediciones.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., Diniz, A. M. y Almeida, L. S. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicotema*, 18, 249-255.
- Valle, A., Cabanach, R. J., Rodríguez, S., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicotema*, 18, 165-170.
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C., Suárez, J. M., Piñeiro, I. y Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicotema*, 12, 368-375.