



INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN UN MUNDO EN CRISIS Y CAMBIO

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIOS DE GRADO DE PRIMARIA EN EL MARCO DEL EEES

Lorena Valdivieso León¹, Montserrat Marugán de Miguelsanz² y Natalia Reoyo Serrano³

¹ FPI- UVa. Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid.

² Contratada Doctora fija. Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid

³ Profesora Asociada. Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid

Fecha de recepción: 28 de enero de 2012

Fecha de admisión: 15 de marzo de 2012

RESUMEN

Debido a los profundos cambios que se están produciendo en la universidad como resultado de su adaptación al EEES, se redefine el papel del alumno, convirtiéndole en protagonista de su aprendizaje. Esta redefinición del rol del alumno implica atender a los componentes cognitivos y afectivo-emocionales del aprendizaje (Valdivieso, Marugán y Reoyo, 2011) y especialmente a las estrategias de aprendizaje que los estudiantes aplican en su estudio.

En este trabajo se estudia el uso percibido de dichas estrategias por una muestra de alumnos del grado de Primaria, así como las relaciones existentes entre esta variable y el rendimiento académico. Se utiliza la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA (Román y Gallego, 1994, en la versión adaptada de Marugán y Román, 1997) y las calificaciones académicas. Los resultados apuntan la necesidad de mejorar estrategias de aprendizaje relacionadas con la codificación de la información para construir un conocimiento más profundo, elaborado, mejor memorizado y de mayor utilidad en su futuro profesional. Las estrategias que se deberían entrenar serían la utilización de diagramas, el efectuar relaciones entre las diferentes materias de estudio e informaciones recibidas y la formación de imágenes. No se ha encontrado relación entre el rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje en su puntuación global.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje; Rendimiento académico; EEES; Grado Educación Primaria; Universidad

SUMMARY

Due to the deep changes which are taking place at the University as consequence of the adaptation to the European Higher Education Space (EHES), the role of the student is redefined, as he



ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIOS DE GRADO DE PRIMARIA EN EL MARCO DEL EEES

becomes the protagonist of the learning process. This means that cognitive and emotional components of the learning process must be considered (Valdivieso, Marugán and Reoyo, 2011). In addition, learning strategies applied by students deserves special attention.

In this work, we are concerned with the perceived use of the mentioned strategies for a sample of students belonging to the Bachelor on Primary School. The links between this variable and academic performance are also studied. The version developed by Marugán and Román (1997) of the ACRA Scale of Learning Strategies (Román and Gallego, 1994) is used, together with the academic marks.

Results point out that the learning strategies related to the encoding of the information must be improved. This is necessary in order to build a deeper, elaborated, better memorized knowledge. This will be useful for the professional future of the student. Strategies to be trained are: diagrams application, building links between different studied matters and received information, and images formation. No relation has been found between academic performance and the total scores of learning strategies.

Keywords. Learning strategies , academic performance, EEES, Bachelor on Primary School, University.

INTRODUCCIÓN

En este momento de profundos cambios en la universidad, en el ámbito estructural y en el docente, como resultado de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se produce una consecuencia directa que consiste en otorgar al alumno un papel protagonista. Esta redefinición del rol del alumno implica atender a los componentes cognitivos y afectivo-emocionales del aprendizaje (Valdivieso, Marugán y Reoyo, 2011). Las demandas originadas como consecuencia de la creación e implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), han generado lagunas de contenido que es necesario completar mediante la promoción de competencias de cara a un aprendizaje autónomo. En el nuevo concepto de aprendizaje, el estudiante desempeña un papel protagonista y es participante activo del mismo. A través de la reestructuración cognitiva el aprendiz construye su propio conocimiento sirviéndose de las estrategias de aprendizaje (Pozo, 1996); el aprendizaje, de esta forma, ha pasado de ser un proceso guiado a ser un proceso autorregulado (Perkins, 1987).

Por este motivo, destacamos la importancia de las estrategias de aprendizaje dentro de las competencias que han de desarrollar los estudiantes inmersos en nuestro sistema educativo que se encuentra actualmente culminando su adaptación al EEES. Sin olvidar que, aunque la investigación y el entrenamiento en estrategias de aprendizaje ha estado vinculada en mayor grado a los niveles de Educación Primaria y Secundaria, es indudable que también se pueden y se deben trabajar en la universidad, (Prarling, 1990; Muñoz, 2003), especialmente en los grados relacionados con la educación.

Son muchos los autores dentro del marco de la psicología cognitiva, los que han estudiado las operaciones cognitivas y metacognitivas que realiza el estudiante cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje y que destacan el papel decisivo de las estrategias de aprendizaje (Dansereau, 1975; Jones, 1988; Marugán y Román, 1997; Nisbet y Shucksmith, 1987; Weinstein, Husman y Dierking, 2000, entre otros); atribuyendo a éstas, la facultad de integrar los pensamientos y comportamientos y de facilitar la adquisición de información, así como su relación con los conocimientos previos existentes, al mismo tiempo que posibilitan la recuperación de la información anteriormente almacenada.

Para Beltrán (1995) la relevancia que han cobrado las estrategias de aprendizaje en las últimas décadas es producto de factores académicos y psicológicos. Entre los que factores académicos podemos destacar: (a) descenso en el rendimiento académico; (b) diferencias estratégicas entre los estudiantes con alto y bajo rendimiento; (c) falta de enseñanza de estrategias en la escuela; y (d) la conti-



INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN UN MUNDO EN CRISIS Y CAMBIO

nua demanda de formación del estudiante para adaptarse a las exigencias de la sociedad actual. Por otro lado, entre los factores psicológicos destacamos: (a) el cambio de concepción de la inteligencia; (b) su modificabilidad; y (c) los estudios sobre el aprendizaje contextualizado (Beltrán, 1996)

Podemos entender las estrategias de aprendizaje como secuencias de operaciones mentales activadas y dirigidas por el alumno para facilitar y desarrollar sus propios procesos de aprendizaje con el objetivo de comprender, aprender y recordar aquella información novedosa (Catalina, 2005). Esta temática ha sido objeto de numerosas definiciones y clasificaciones, destacamos a Román (2004), quien define las estrategias cognitivas de aprendizaje como secuencias eficaces de operaciones mentales que utilizamos para adquirir, retener, recuperar y utilizar los distintos tipos de información, o bien, diferentes formas o maneras de optimizar el funcionamiento de los procesos cognitivos.

El origen de las estrategias de aprendizaje reside en las grandes teorías cognitivas del aprendizaje. La psicología cognitiva, como indica Beltrán (1996), defiende enseñar a los alumnos durante el proceso educativo una amplia gama de estrategias (cognitivas) que les permitan mejorar su adquisición, retención y aplicación del conocimiento.

Catalina (2005), enumera aquellos elementos comunes encontrados tras la lectura y análisis de diversas definiciones de las estrategias de aprendizaje:

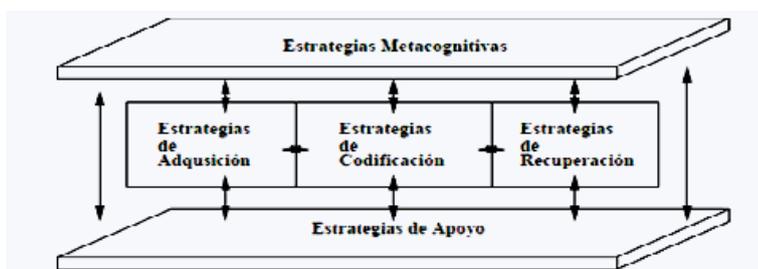
1. Se trata de operaciones mentales que implican una organización secuencial.
2. Se encuentra involucrado directa y activamente el alumnado.
3. El alumnado puede planificarlas, controlarlas y dirigir las, en y a través de sus procesos de aprendizaje.
4. El objetivo es “ aprender algo”.

Las estrategias de aprendizaje se caracterizan según Román (1990), por los siguientes aspectos: (a) Representar una capacidad, aptitud o competencia mental que no es innata sino adquirida mediante el aprendizaje; (b) Podemos ser conscientes de su existencia o no, y pueden ser automatizadas o no; (c) Son dinámicas, cambiables, flexibles en función del objetivo y del contexto en que se utilicen; (d) Se aprenden, luego son enseñables; (e) Podrían estar almacenadas en algún lugar de la memoria a largo plazo, aunque su uso depende de la memoria a corto plazo; (f) Se consideran habilidades de orden superior que controlan, dirigen, ordenan, planifican y supervisan la conducta y las habilidades que el sujeto posee; (g) Un indicador de que un sujeto posee estrategias de aprendizaje es que resuelve con eficacia un problema repetidamente con el mismo patrón y que actúa de forma autónoma sin la ayuda de agentes externos; y (h) Presentan 3 dimensiones: son asambleas neuronales (cerebro), implican un funcionamiento cognitivo (mente) y son manifestaciones conductuales (estrategias de estudio).

Atendiendo a la Taxonomía realizada por Román (1990) diferenciamos cinco grupos de procesos cognitivos que podemos observar en la Figura 1.

Figura 1. Modelo ACRA de Estrategias de Aprendizaje (Román, 1990)

Fuente: Román, J.M. (1990). Modelo de programa de intervención preventiva en el ámbito escolar. En P. Valcárcel y C. Meliá (Eds.), *Métodos y técnicas de intervención* (pp. 213-227). Barcelona: PPU.





ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIOS DE GRADO DE PRIMARIA EN EL MARCO DEL EEES

Posteriormente, Marugán y Román (1997) realizan una versión adaptada de la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) de Román y Gallego (1994), manteniendo la clasificación original en cuatro subescalas:

- Escala de estrategias de adquisición, son aquellas que favorecen el control o dirección de la atención, y que optimizan los procesos de repetición. Se subdividen en 2 grupos: estrategias atencionales y estrategias de repetición.
- Escala de Estrategias de codificación, se sitúan en la base de los niveles de procesamiento de la información, aproximándose a la comprensión y obtención del significado. Se subdividen en 3 grupos: estrategias de necmotecnización, estrategias de elaboración y estrategias de organización.
- Escala de Estrategias de recuperación de información, sirven para manipular y optimizar los procesos cognitivos de recuperación o recuerdo mediante sistemas de búsqueda y generación de respuestas. Se subdividen en 2 grupos: estrategias de búsqueda y estrategias de generación de respuesta.
- Escala de Estrategias de apoyo al procesamiento, ayudan y potencian el rendimiento de las escalas de codificación y de recuperación, incrementando la motivación, la atención, etc. Garantizando el buen funcionamiento de todo el sistema cognitivo. Se subdividen en 2 grupos: estrategias metacognitivas y estrategias socioafectivas.

Son muchos los trabajos que han utilizados la Escala ACRA de Román y Gallego (1994) como instrumento para medir las estrategias de aprendizaje del alumnado universitario. Entre ellos destacamos un estudio realizado por Loret de Mola (2011) en la Universidad peruana "Los Andes", llegaron a la conclusión que entre sus estudiantes la estrategia más utilizada era la de codificación y que las menos usadas son las estrategias de apoyo al procedimiento, en cuanto al rendimiento académico los estudiantes se encontraban en buen nivel. En otro estudio de López (2008), encontró que el 69% de los estudiantes utilizaban más las estrategias de codificación, aunque existían claras diferencias entre las cuatro estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico según el sexo, siendo favorable hacia el género femenino.

En un estudio piloto llevado a cabo por Valdivieso, Marugán y Reoyo (2011) se analizó la relación existente entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes de segundo de grado de Educación Primaria. Los resultados mostraban la necesidad de entrenar o mejorar las estrategias de aprendizaje relacionadas con la escala de codificación (en concreto, la utilización de diagramas, las relaciones compartidas y la formación de imágenes) y con la escala de apoyo al procesamiento de la información especialmente era preciso mejorar las interacciones sociales entre los estudiantes y el automanejo que requiere la planificación, la evaluación y la regulación del aprendizaje.

Existen numerosos estudios que han analizado la importancia del entrenamiento en una o varias estrategias para aumentar el rendimiento. Otros autores defienden que el entrenamiento de estrategias de aprendizaje de forma aislada no producía diferencias significativas en el rendimiento académico, sin embargo si se entrenaban en su conjunto si mejoraba el rendimiento académico.

En consecuencia, tras los resultados presentados por Marugán (2008) quién confirmó la relevancia de las estrategias de aprendizaje en los procesos de comprensión y especialmente en los de memorización de textos, podemos afirmar que cuando el entrenamiento en estrategias de aprendizaje es suficientemente complejo el rendimiento académico parece elevarse y siempre que se mantenga un recuerdo de la aplicación de dichas estrategias a lo largo del tiempo podrá incidirse en los resultados académicos. Por lo tanto, en este estudio se plantea el objetivo de comprobar las relaciones entre el uso percibido de las estrategias de aprendizaje evaluadas con la Escala ACRA y el rendimiento académico de alumnos universitarios que cursan el grado de Educación. Cabe hipotetizar que se obtendrán relaciones significativas entre ambas variables.



INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN UN MUNDO EN CRISIS Y CAMBIO

MÉTODO

Objetivos

Con este estudio se pretende investigar el uso percibido de estrategias de aprendizaje por alumnos universitarios de Educación del Grado de Primaria, así como relacionar dicha variable con el rendimiento académico obtenido.

Muestra

Han participado un total de 183 alumnos/as de cuatro cursos, pertenecientes a segundo de Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Fueron seleccionados mediante un muestreo por conveniencia, que consiste en una muestra no probabilística en la que sus elementos se escogen por la facilidad de acceso a los mismos (Navas, 2001) y especialmente por el interés que la materia de este trabajo tendría para su formación.

Instrumentos

Las variables que intervienen en este estudio son las "Estrategias de Aprendizaje" y el "Rendimiento Académico". La definición operativa de las mismas es la siguiente:

Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) de Román y Gallego (1994), en su versión adaptada por Marugán y Román (1997) cuenta con un total de 49 ítems, con formato de respuesta tipo Likert (nunca o casi nunca, algunas veces, bastantes veces, siempre o casi siempre) pretende identificar las estrategias de aprendizaje más frecuentes utilizadas por los estudiantes cuando están asimilando la información.

Se compone de 4 escalas independientes que evalúan el uso que habitualmente hacen los estudiantes de: (8) Estrategias de adquisición; (20) Estrategias de codificación; (7) Estrategias de recuperación de la información y (14) Estrategias de apoyo al procesamiento o socioafectivas.

La administración de la escala puede ser individual o colectiva. Su aplicación completa suele durar unos 50 minutos. Aunque el ámbito de aplicación es el alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, puede ser ampliado a edades superiores, incluidas las universitarias como es nuestro caso.

Para evaluar el rendimiento académico se tiene en cuenta la evaluación teórica de los conocimientos, evaluados mediante pruebas con preguntas escritas y pruebas de elección múltiple, tipo test.

Procedimiento

Al principio del curso, se solicitó a los alumnos/as la cumplimentación de la escala de estrategias ACRA, en situación de clase, de forma voluntaria y preservando el anonimato. Para ello, además de leer las instrucciones con los sujetos e indicarles el objetivo del estudio, se procedió a indicarles las instrucciones más importantes de la escala, con la intención de asegurar que éstas se sigan bien y con ello asegurar una contestación correcta. Se recalcó la importancia de que la respuesta refleje la manera que tienen de trabajar el alumnado a la hora de aprender. Posteriormente se analizaron los resultados con el programa SPSS.

RESULTADOS

Del análisis de los datos obtenidos se observa que los alumnos de grado de Primaria utilizan de forma prioritaria las estrategias de subrayado lineal -estrategia específica 3- de aquella información que consideran más importante y la estrategia de exploración de la información -estrategia específica 7- que hace referencia a la escritura y repetición de los datos más difíciles de recordar (figura 2.). Ambas estrategias pertenecen a la Escala de adquisición de la información.



ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIOS DE GRADO DE PRIMARIA EN EL MARCO DEL EEES

Figura 2. Puntuaciones totales en las estrategias específicas de la Subescala de Codificación de la Información.



En cuanto a la Escala de recuperación, se destaca la elevada puntuación obtenida en la estrategia planificación de respuestas -estrategia específica 35- (figura 3), que implica la preparación previa de las mismas, así como en la presentación y orden de la información cuando han de hacer un trabajo escrito.

Figura 3. Puntuaciones totales en las estrategias específicas de la Subescala de Recuperación de la Información.



Teniendo en cuenta la Escala de apoyo al procesamiento de la información (estrategias socioafectivas), se observa como los estudiantes obtienen puntuaciones significativamente superiores en los siguientes aspectos: evitan la presencia de variables distractoras en el lugar de estudio, agradecen las valoraciones positivas del entorno y favorecen las interacciones sociales, para tener la oportunidad de intercambiar opiniones acerca de las materias de estudio -estrategia específica 43, 45 y 46 respectivamente- (figura 4).

Figura 4. Puntuaciones totales en las estrategias específicas de la Subescala de Apoyo al Procesamiento de la Información.





INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN UN MUNDO EN CRISIS Y CAMBIO

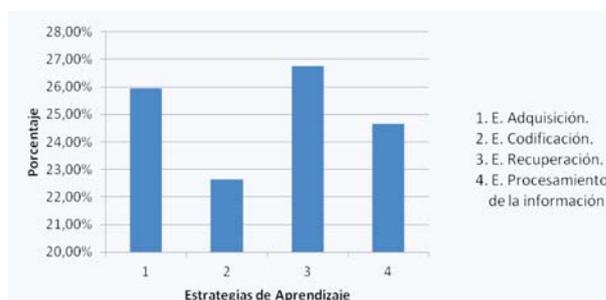
Al contemplar las puntuaciones obtenidas en la Escala de apoyo al procesamiento de la información (figura 4.), se observa la conveniencia de mejorar estrategias relacionadas con el automanejo -estrategia específica 37- que requiere la planificación (consiste en establecer metas de aprendizaje), la evaluación (del grado en que se van consiguiendo) y la regulación (que permite rectificar sino se alcanzan los objetivos propuestos) del aprendizaje. Además, no se puede olvidar la carencia existente que tienen los alumnos en lo referente a las autoinstrucciones -estrategia específica 44-, así como, en los aspectos relacionados con la motivación intrínseca y extrínseca -estrategia específica 49-.

Figura 5. Puntuaciones totales en las estrategias específicas de la Subescala de Apoyo al Procesamiento de la Información.



Como se puede apreciar en la figura 6, es la Escala de codificación la que menores puntuaciones obtiene y en consecuencia son las estrategias de aprendizaje que menos usa el alumnado de Educación del Grado de Primaria. Las estrategias de codificación son las más potentes desde el punto de vista del aprendizaje. Fundamentalmente sería necesario mejorar los siguientes aspectos: la utilización de diagramas para hacer que la información sea más significativa y manejable para el estudiante, al igual que es necesario mejorar las relaciones compartidas que implica completar la información recibida en clase acudiendo a textos de carácter científico, compañeros u otros profesores y la formación de imágenes relacionadas con aquello que estén estudiando en ese momento.

Figura 6. Porcentajes de las puntuaciones obtenidas en cada subescala.

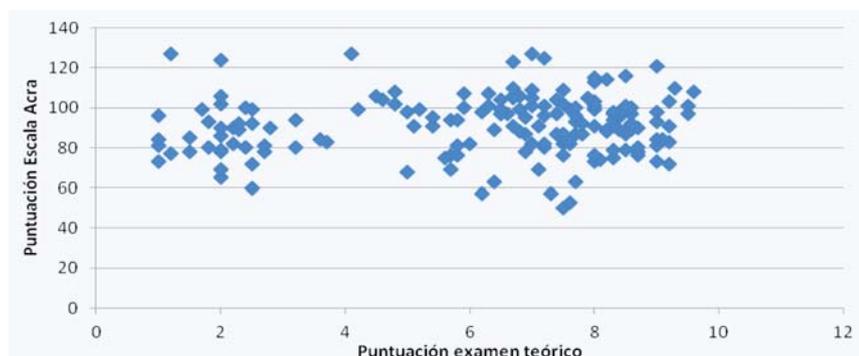


En relación con el rendimiento académico como se puede observar en el gráfico de dispersión que muestra la relación entre las variables rendimiento académico y estrategias de aprendizaje (figura 7), el análisis de los resultados no permite concluir que sean los estudiantes con mayor calificación en el examen teórico los que obtienen mayor puntuación total en la Escala ACRA.



ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIOS DE GRADO DE PRIMARIA EN EL MARCO DEL EEES

Figura 7. Relación entre rendimiento académico y estrategias de aprendizaje del alumnado de Segundo de Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid.



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las Escalas de Estrategias de Aprendizaje ACRA se han validado y mostrado su eficacia como instrumento de evaluación o diagnóstico previo a la intervención. El análisis se realiza sobre las opiniones que los estudiantes formulan sobre sus procesos de estudio, calificando el uso de estrategias con una frecuencia que se sitúa entre nunca o casi nunca.

Llegados a este punto, la cuestión que se plantea es si los estudiantes, incluso los de nivel universitario, como es el caso, son conscientes de su habilidad en las diferentes estrategias de aprendizaje, así como en sus diferentes modalidades, atencionales, de codificación, de recuperación o metacognitivas. No están habituados a realizar análisis introspectivos de sus procesos de estudio. No obstante al evaluarlas reiteradamente con estudiantes universitarios del Grado de Primaria, los resultados encontrados son fiables, en el sentido de repetirse los mismos patrones de comportamiento. Es necesario señalar, por ejemplo, que en un estudio previo analizamos la relación existente entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de segundo de grado de Educación Primaria en la Universidad de Valladolid y obtuvimos resultados prácticamente idénticos. Con una excepción, los estudiantes que han participado en el estudio actual presentan altas puntuaciones en situaciones de interacción social -ítem perteneciente a la escala de apoyo al procesamiento de la información- que al parecer no es preciso reforzar con estos alumnos, pero que son necesarias para la realización de trabajos en grupo. De esta forma, cumplen con parte de los objetivos y competencias que tienen que adquirir los alumnos como parte de la formación práctica que exigen los nuevos planes de estudio, al mismo tiempo que se lleva a cabo un aprendizaje individual, que constituye un aspecto fundamental dentro del EEES.

Los resultados apuntan la necesidad de mejorar estrategias de aprendizaje relacionadas con la codificación de la información para construir un conocimiento más profundo, elaborado y por ende, mejor memorizado y de mayor utilidad en su futuro profesional. Las estrategias que se deberían entrenar serían la utilización de diagramas, el efectuar relaciones entre las diferentes materias de estudio e informaciones recibidas y la formación de imágenes.

No se ha encontrado relación entre el rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje en su puntuación global, lo que podría interpretarse por la puntuación más alta en estrategias facilitadoras (adquisición y apoyo), pero no de importancia clave en el aprendizaje (codificación).

Finalmente destacar la importancia que el uso de estrategias de aprendizaje posee para los alumnos de grados relacionados con la educación, futuros profesionales de la docencia, que tendrán que transferir, con su modelado, estas estrategias y procesos de estudio a los futuros aprendices.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beltrán, J. A. (1995). Estrategias de aprendizaje. En J. A. Beltrán y C. Bueno (Ed.), *Psicología de la educación* (pp. 307-331). Barcelona: Marcombo.
- Beltrán, J. A. (1996). Estrategias de aprendizaje. En J. A. Beltrán y C. Bueno (Ed.), *Psicología de la educación* (pp. 131-172). Madrid: Pirámide.
- Catalina, J. (2005). *Programa de entrenamiento en estrategias de elaboración de autopreguntas para alumnos de secundaria: diseño y validación*. (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Valladolid. Valladolid.
- Dansereau, D. F. (1975). *Learning strategy training program: paraphrasing strategy for effective learning. Final report for period January 1974- May 1975*. Abstract de: ERIC Ítem: ED111742.
- 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.
- Navas Ara, M. J. (2001). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Marugán, M. (2008). Importancia de las estrategias generales de aprendizaje en el rendimiento escolar. *Quaderns Digitals*, 55, 1-6.
- Marugán, M. y Román, J.M. (1997). *Aprendo si relaciono. Programa de entrenamiento en estrategias de relación para alumnos de Educación Secundaria*. Madrid: Visor.
- Muñoz, J. (2003). *Enseñanza de estrategias metacognitivas a niños de educación preescolar* (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Burgos. Burgos.
- Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Perkins, D. N. (1987). Knowledge and design: Teaching thinking though content. En S.B. Baron y R.J. Sternberg, *Teaching thinking skills: theory and practice*. New York: Freeman
- Pozo, J.I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Pragmaling, I. (1990). *Learning to learning: A study of Swedish preschool children*. New York: Springer-Verlag.
- Román, J.M. (1990). Modelo de programa de intervención preventiva en el ámbito escolar. En P. Valcárcel y C. Meliá (Eds.), *Métodos y técnicas de intervención* (pp. 213-227). Barcelona: PPU.
- Román, J.M. y Gallego, S. (1994). *ACRA: Escala de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA Ediciones.
- Román, J.M. (2004). Procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios: La "Estrategia de lectura significativa de textos". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 113-132.
- Valdivieso León, L., Marugán de Miguelsanz, M. y Reoyo Serrano, N. (2011). Mejora de las estrategias de aprendizaje del alumnado universitario dentro del EEES. En A. Ferreira, A. Verhaeghe, D. Silva, L. Almeida, R. Lima y S. Fraga. (eds.). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 1334-1340). Lisboa, Portugal: Sociedade Portuguesa de Psicologia.
- Weinstein, C.E., Husman, J., y Dierking, D. (2000). Self-regulation intervention with a focus on learning strategies En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (eds.): *Handbook of self-regulation*. (pp. 727-747). San Diego: Academic Press.

