



UNIVERSIDAD DE CHILE

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Psicología

**TALLER DE ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE PARA ESTUDIANTES
SECUNDARIOS ENFOCADO EN LA
TRANSICIÓN A LA UNIVERSIDAD.**

Memoria para optar al título de Psicóloga

AUTOR:

CAROLINA IVETTE FLORES GALLO

PROFESORA GUÍA:

CLAUDIA CAROLINA ZÚÑIGA RIVAS

Santiago, Chile

2017

Índice

Introducción.....	4
¿Universidad para la elite?.....	4
De la educación secundaria a la universidad.	5
El paradigma de la igualdad equidad y diversidad	5
La deserción en la universidad.....	6
Objetivo	7
Marco Teórico	7
Estrategias de Aprendizaje.....	7
Otras consideraciones teóricas.....	9
Visión constructivista y sociocultural de los procesos psicológicos en educación	9
Relevancia de la enseñanza en Estrategias de Aprendizaje.....	10
Metodología de Taller	12
Otras consideraciones metodológicas	12
Propuesta de Taller en Estrategias de Aprendizaje	13
Objetivo	13
Destinatarios	13
Principios	13
Estructura	14
Ejes temáticos	15
Contenidos del taller	17
Evaluación	17
Descripción de las sesiones.....	18
Discusión	24
Otras consideraciones	26
Bibliografía.....	26

Resumen

El presente trabajo consiste en el diseño de un taller para desarrollar estrategias de aprendizaje en estudiantes secundarios de colegios municipales chilenos, con el fin de prepararlos para la educación superior universitaria. El taller contempla cuatro sesiones presenciales y tres sesiones no presenciales. Las sesiones presenciales se realizan con una periodicidad de una vez por semana, la sesión no presencial ocurre en el intertanto de cada sesión presencial.

El taller diseñado tiene por ejes temáticos, competencias transversales relevantes que, según Pozo, et al. (2009) se requieren para el aprendizaje universitario. Los ejes escogidos son: toma de apuntes, comprensión de lectura, organizadores gráficos, trabajo en equipo y resolución de problemas matemáticos (Pérez, 1994). Este taller es parte de un programa que tiene como objetivo la preparación para la vida universitaria, abordando también temáticas como la orientación vocacional y las habilidades sociales en el contexto académico.

En el presente trabajo, se desarrolla una breve revisión del constructo de estrategias de aprendizaje, así como una reseña del contexto educativo y el tránsito entre la educación secundaria y superior en Chile. De entre los elementos contextuales revisados, es pertinente destacar la alta segmentación escolar existente en Chile (García Huidobro, 2007), y la alta influencia ideológica presente en la actualidad en el sistema educativo, la cual da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (OCDE, 2004).

Dado que el sistema escolar no compensa adecuadamente el desigual peso del capital cultural en el rendimiento, este termina siendo significativo en la determinación de los desempeños educativos de niños y jóvenes, reflejándose en todas las pruebas educacionales (Aequalis, 2011) y repercutiendo tanto en porcentajes de admisión y permanencia en el sistema universitario.

Por lo anterior, el taller se basa, en el principio de la equidad. Latorre, González y Espinoza (2009), distinguen entre tres dimensiones, 1. Equidad para iguales necesidades, 2. Equidad para capacidades iguales, 3. Equidad para igual logro. Para el presente trabajo, de las tres dimensiones, se ha encontrado pertinente un enfoque en la segunda dimensión, esto implica intervenir mediante distintos tipos de acciones para que personas con potencialidades similares puedan lograr metas en diferentes ámbitos de acción. Por ello, el objetivo del taller es reconocer la importancia del uso de estrategias de aprendizaje en el estudio e identificar la importancia de aplicarlas para favorecer el éxito académico, tanto en el liceo como en la educación superior.

Introducción

“La ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades particularmente en materia de éxito educativo como desigualdades naturales, desigualdades de talentos” (Bourdieu y Passeron, 1964).

¿Universidad para la elite?

Ya hacia 1964 el análisis socio-crítico de Bourdieu esgrimía que la Universidad se planteaba para una elite o, en sus palabras “el sistema educativo pone objetivamente en funcionamiento una eliminación de las clases más desfavorecidas” (Bourdieu y Passeron, 1964), esta frase no parece extraña en la actualidad y en nuestro contexto, pues el acceso en Chile a la Universidad presenta marcadas diferencias entre los distintos grupos socioeconómicos (Valdivieso, Antivilo y Barrios, 2006; Contreras, Corbalán y Redondo, 2007). Esta desigualdad encuentra su base en un sistema educativo altamente segmentado y estratificado (Bellei y Huidobro, 2003; OCDE, 2004; OCDE 2009; Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2008).

A pesar de ello, la cobertura en las Universidades del Consejo de Rectores (CRUCH) ha ido en aumento (Valdivieso, Antivilo y Barrios, 2006; Herrera, González, Poblete y Carrasco, 2011), lo que ha permitido el ingreso de estudiantes de estratos socioeconómicos más bajos. La encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) en el 2003, en un análisis del periodo de 1990 al 2003, muestra que la cobertura en el 40% de los hogares de menores ingresos (quintil I y II) se triplicó durante el periodo analizado, pasando de 4,4% a 14,5% en el quintil I, y de 7,8% a 21,2% en el segundo quintil (Valdivieso, Antivilo & Barrios, 2006). Sin embargo, para el año 2015 el quintil I cuenta con una cobertura de un 7,4%, mientras que el quintil II con un 11,8% (CASEN, 2016), bajando aproximadamente a la mitad.

Al comparar los datos antes mencionados con la representación de la distribución nacional de estos estudiantes, que es de un 40%, las cifras parecen poco relevantes. Además, los sectores de menores recursos son los que aún mayoritariamente quedan excluidos de las instituciones del CRUCH, sobre todo de las universidades de alta selectividad (Bellei y Orellana 2012; Latorre, González y Espinoza, 2009; OCDE, 2009), las que, si bien son pocas, son las que cuentan con un mayor desarrollo académico en el país (Academic Ranking of World Universities, 2015). Es así como las universidades con más desarrollo son aquellas de alta selectividad, reproduciendo las inequidades del sistema escolar al determinar la admisión principalmente en función del desempeño en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), cuyos resultados se correlacionan con el nivel socioeconómico de los y las estudiantes (Valdivieso, Antivilo y Barrios, 2006; Contreras, Corbalán y Redondo, 2007), determinándose así los herederos del capital cultural.

De la educación secundaria a la universidad.

El tránsito de la educación secundaria a la superior representa un gran desafío para los estudiantes de los estratos más bajos, pues, dado el sistema de alta segmentación en Chile (García Huidobro, 2007), y la influencia ideológica actual que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje (OCDE, 2004), suman barreras de contexto a la posibilidad de ejercer un camino exitoso en la educación formal.

Un ejemplo de la desarticulación de demandas entre la educación secundaria y la universidad es la forma en que se presenta el currículum. En la escuela el currículum se presenta fuertemente clasificado, pues los contenidos se encuentran claramente establecidos, vale decir, la asignatura escolar representa, según Goodson (2000), el arquetipo de la división y fragmentación del conocimiento dentro de nuestras sociedades, mientras que en la educación superior se presenta de manera integrada (Zabalza, 2003), incorporándose elementos de la actualidad y contingencia (Terigi, 2006), representando un cambio brusco en la manera en que se enseña y aplica el conocimiento.

Además, cabe destacar que el currículum no sólo está configurado por el contenido conceptual que se enseña en la escuela, sino por el contenido actitudinal, los procedimientos y toda el «aporte cultural» que entrega la escuela a los jóvenes y que forma parte del «currículum oculto» (Cornejo y Redondo, 2001). A ello se suma que la estructura del sistema educativo da preferencia a aquellos con un mejor capital cultural, “los herederos” (Bourdieu y Passeron, 1964), en palabras de Giroux (1983), las escuelas proveen a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y la capacitación que necesitan para ocupar sus lugares respectivos en una fuerza de trabajo estratificada por clase, raza y sexo. Para Illich (1985), las burocracias del bienestar social pretenden un monopolio profesional, político y financiero sobre la imaginación social, fijando normas sobre qué es valedero y qué es factible, razón por lo cual se cree hay un desafío importante en la cultura hegemónica de la escuela.

El paradigma de la igualdad equidad y diversidad

Si la educación resulta un privilegio para los que la heredan, es fundamental responder a la pregunta sobre cuál es la ética en la entrega de herramientas a los estudiantes para la transición a la universidad en un contexto de alta segmentación escolar. Para ello se considera fundamental la adherencia a los siguientes principios: *la igualdad* exige un mismo trato para todos, y supone el ejercicio de conceptualizar las necesidades de todos los estudiantes como igualmente importantes, pero diferentes unas de otras; y *la equidad* se refiere a la justicia, y su promoción supone una atención diferenciada según las necesidades y condiciones particulares de individuos y grupos específicos (Blanco, 2006, 2008; García Huidobro, 1994, 2006; Sobrero, Lara-Quinteros, Méndez, y Suazo, 2014).

Para Latorre, González y Espinoza (2009), la equidad se conforma por tres dimensiones, 1. Equidad para iguales necesidades: Implica intervenir mediante distintos tipos de acciones para garantizar que personas que tengan requerimientos similares, tales como: salud,

educación, previsión, nivel de ingresos, demandas laborales, etc. puedan satisfacerlos; 2. Equidad para capacidades iguales: Implica intervenir mediante distintos tipos de acciones para que personas con potencialidades similares puedan lograr metas equivalentes en diferentes ámbitos de acción; y 3. Equidad para igual logro: Implica intervenir mediante distintos tipos de acciones para que personas con antecedentes similares de logros puedan lograr metas equivalentes en diferentes ámbitos de acción.

Por último, se considera fundamental el aprovechamiento de *la diversidad*, la valoración de reconocernos diferentes y por lo mismo valiosos, rompiendo el mito, por ejemplo, de lo positivo que creen los padres que es tener a sus hijos en colegios de alta selectividad para la mejora de su rendimiento, pues la diversidad cognoscitiva aporta a todos los grupos de nuestra sociedad (Herrera, González, Poblete y Carrasco, 2011). Desde allí, por ejemplo, tiene sentido dejar en evidencia que las desigualdades socioeconómicas en el ingreso a la Universidad afectan el principio de educar en la diversidad, perjudicando el ejercicio de “los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho” (Arnaiz, 2000).

La deserción en la universidad

Los niveles de deserción estudiantil en Chile son altos, de acuerdo con datos de las instituciones técnicas y universitarias entre los años 2004-2009, las cifras alcanzan un 30% en primer año y casi un 50% si se considera la duración completa de las carreras (Consejo Nacional de Educación -CNED-, 2010), cabe recalcar que los resultados son mejores en universidades que en instituciones técnicas (Sistema de Información de la Educación Superior -SIES-, 2010). Específicamente, las tasas de deserción universitaria se concentran en los sectores más pobres de la población (Operti, 2006). Dado que, en ningún momento el sistema escolar alcanza a neutralizar ni compensar adecuadamente el desigual peso del capital cultural en el rendimiento, este termina siendo significativo en la determinación de los desempeños educativos de niños y jóvenes, y se advierte en todas las pruebas educacionales (Aequalis, 2011).

Por este motivo, es de gran importancia que las políticas educativas contribuyan a atenuar estas diferencias, por lo que una arista fundamental del problema es facilitar mediante programas de calidad la nivelación e inserción exitosa en la educación superior de los estudiantes de los sectores más pobres (Aequalis, 2011). Este ámbito tiene estrecha relación con la Equidad para capacidades, pues apunta a la intervención mediante distintos tipos de acciones para que personas con potencialidades similares puedan lograr metas equivalentes en diferentes ámbitos de acción (Latorre, González y Espinoza, 2009).

Finalmente, en cuanto al ámbito de la deserción, las propuestas encontradas en la literatura en general refieren a nivelación académica, entre ellas destaca el trabajo en programas de enseñanza de estrategias de aprendizaje (Vázquez y Daura, 2013; Bahamón, Vianchá, Alarcón, y Bohórquez, 2013; Miñano, Castejón, y Gilar, 2012; Beltrán, 2003), se ha sumado su práctica en varios proyectos educativos (Pozo, Monereo, y Castelló, 2001), tanto de planteles universitarios, como colegios (Beltrán, 2003; Ferreras, 2008), esto resulta positivo, pues en palabras de Sánchez (2000), bajo el paradigma de la diversidad, es

esencial “desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje que personalicen la enseñanza en un marco y dinámica de trabajo para todos”.

Objetivo

Diseñar un taller para la enseñanza de estrategias de aprendizaje dirigido a estudiantes de enseñanza media de liceos municipales chilenos, que permita a los estudiantes reconocer y valorar el concepto de aprendiz estratégico, identificar los elementos de distintas estrategias de aprendizaje y apreciar la importancia del monitoreo del aprendizaje dentro del proceso de aprendizaje.

Marco Teórico

Estrategias de Aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje gozan de una alta popularidad, sin embargo, no existe un consenso sobre qué entender por estrategias de aprendizaje (Monereo, 1990; Beltrán, 2003). Para Monereo (2001, pp. 27) las estrategias de aprendizaje son:

“...aquellos procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción... Consecuentemente, un estudiante emplea una estrategia de aprendizaje cuando es capaz de ajustar su comportamiento (lo que piensa y hace) a las exigencias de una actividad o tarea”

A pesar de la diversidad, hay elementos que coinciden en cuanto a estas, por ejemplo, se involucran complejas estructuraciones de funciones y recursos cognitivos, afectivos y psicomotores que la persona elabora y maneja conscientemente para cumplir con objetivos de aprendizaje, además hay acuerdo en que estas permiten que se pongan en juego diversas funciones y recursos personales, de manera coordinada, para hacer frente a situaciones de aprendizaje de una manera más eficaz y económica, permitiendo así la incorporación selectiva de nuevos datos y su organización o la solución de problemas de diversa índole (Vidal, 2012).

Por lo tanto, estrategias de aprendizaje no es lo mismo que técnicas de estudio, pues estas se refieren a actividades más concretas y específicas, implican acciones acotadas y más vinculadas al formato de los contenidos que se abordan. En este sentido, las técnicas están siempre al servicio de una o varias estrategias, pero no al contrario (De Juanas y Fernández, 2008; citado en Vidal, 2012; Beltrán, 2003). Por ejemplo, el aprendiz estratégico puede utilizar una serie de técnicas específicas en función de las dificultades que detecte en una tarea o de los objetivos de su plan de trabajo. La elección consciente de qué técnica utilizar, en qué momento hacerlo y con qué finalidad, es parte del comportamiento estratégico (Vidal, 2012).

En resumen el elemento más común entonces, es el carácter intencional que implican las estrategias de aprendizaje, por tanto, la elaboración de un plan de acción es relevante, vale decir, se presenta una elección consciente, en un momento y con una finalidad determinada, mientras que las técnicas son marcadamente mecánicas y rutinarias, es decir, concretas, específicas, acotadas en su acción; además implica algún tipo de selección entre distintas opciones con objeto de asegurar la eficacia de la ejecución de la tarea (Beltrán, 2003).

Para Beltrán (2003), la capacidad para aprender se fundamenta principalmente en el despliegue de tres grandes habilidades estratégicas: selección, organización y elaboración. Si bien no es la totalidad del constructo que Beltrán propone para las Estrategias de Aprendizaje, si son justamente las variables que más se presentan a lo largo del tiempo en la literatura dentro del desarrollo del constructo de estrategias de aprendizaje. Por lo que se definen a continuación.

Se entiende por estrategia de selección la capacidad de discriminar la información relevante de la que no lo es con el objeto de simplificar y reducir su extensión para poder procesar con mayor facilidad; esta es utilizada en los trabajos de Bernad (1999), Sampascual (2001) y Beltrán (2003). La estrategia de organización dice relación con combinar, agrupar o relacionar entre sí los contenidos informativos seleccionados en una estructura coherente y significativa, utilizada por Flavell y Wellman (1977), Weinstein y Mayer (1985), Hartley (1986), Pozo (1990), Pintrich (1991), Monereo (1993), Bernad (1999), Gargallo (2000), Sampascual (2001), Beltrán (2003) y Ferreras (2008).

Por otra parte, la estrategia de elaboración consiste en relacionar los nuevos contenidos que se aprenden con los conocimientos previos que tenemos almacenados en la memoria con objeto de facilitar la retención y el recuerdo; trabajada por Flavell y Wellman (1977), Dansereau (1978), Weinstein y Mayer (1985), Hartley (1986), Jones, Palincsar, Ogle y Carr (1987), Pozo (1990), Pintrich (1991), Monereo (1993), Gargallo (2000), Sampascual (2001), Beltrán (2003), Carrasco (2004) y Ferreras (2008).

Corral De Zurita y Alcalá (1998) identifica como tendencia en muchos estudiantes, el privilegiar aprendizajes superficiales, escasamente significativos y que no requieren del pensamiento autónomo, en detrimento de procesos de selección, organización y elaboración de información para lograr aprendizajes personalmente significativos. Por lo que, dado la poca cantidad de sesiones disponibles para realizar el taller, dentro de las estrategias que se seleccionan para trabajar, son justamente las que se han presentado constantes en el constructo a lo largo de la literatura, y por las que privilegian un aprendizaje profundo y no superficiales como repetir para memorizar para la prueba del día siguiente (Ferreras, 2008), ejemplo del cual la literatura ha prestado preocupación, por tanto la estrategias a desarrollar en el presente trabajo son aquellas de: selección, organización y elaboración.

Otras estrategias que han tenido presencia en el constructo, pero de forma inconstante, son las estrategias afectivas y motivacionales y/o estrategias de apoyo, y las estrategias de gestión de recursos, entre otras. En algunas ocasiones las estrategias afectivas y motivacionales se encuentran dentro de las estrategias de apoyo, como lo es en el caso de

Carrasco (2004). Las estrategias afectivas y motivacionales son trabajadas por Weinstein y Mayer (1985), Álvarez, Fernández, Rodríguez y Bisquerra (1988), Beltrán (1993), Bernad (1999), Gargallo (2000), Carrasco (2004) y Ferreras (2008). Estas comprenden desde procesos motivacionales, en la mayoría de los trabajos o control de la ansiedad y, por otro lado, en casos más específicos, incluye variables como: actitudes, autoconcepto, autoestima, sentimiento de competencia, relajación, reducción del estrés, etc. Para el caso de las estrategias de apoyo, para Bernad (1999) es la creación del clima interior adecuado, y la creación del entorno social adecuado, Gargallo (2000) las divide en: 1. Estrategias afectivo - emotivas y de automanejo y 2. Estrategias de control del contexto. Para Carrasco (2004), refiere a las condiciones psicológicas y a las condiciones físicas y ambientales. Para el taller a desarrollar se consideran espacios de motivación desde el punto de vista de las estrategias afectivas y motivacionales, sin embargo, es de consideración precisar que en el programa al cual pertenece este taller hay un bloque destinado a esta estrategia en profundidad. Respecto de las estrategias disposicionales y de contexto, si bien se aborda como enseñanza, escapa del taller la posibilidad de asegurar, por ejemplo, iluminación, ventilación, existencia o ausencia de ruidos, mobiliario adecuado a sus características personales, comodidad del lugar de estudio, entre otros, pues no es el caso de la mayoría de los liceos municipales chilenos.

Otras consideraciones teóricas

Visión constructivista y sociocultural de los procesos psicológicos en educación

Para Coll (2001), los enfoques y modelos contextuales y culturales de los procesos psicológicos se constituyen por varias propuestas, sus orígenes también son muy diversos, la ecología del desarrollo humano de Bronfenbrenner, la teoría sociocultural de orientación Vygotskiana y Neovygotkiana, la teoría histórico-cultural de la actividad inspirada en los planteamientos de Leontiev, Vygotsky y Luria, la psicología cultural de influencia antropológica, entre otros. Estos coinciden en atribuir una importancia decisiva, en la comprensión y explicación de los procesos psicológicos en la interacción entre las personas y los entornos en los que viven, incluyendo en esos entornos las prácticas sociales y culturales. Lo cual permite vislumbrar la importancia de descentrar el proceso de enseñanza, aprendizaje y desarrollo del estudiante como individuo, y relevar la participación, la colaboración, entre otros, en este proceso (Molina, 2006).

El presente trabajo se desarrolla desde una visión constructivista y sociocultural de la enseñanza, aprendizaje y desarrollo. El aprendizaje se considera como un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido a los contenidos y tareas, y la enseñanza, como un proceso de ayuda que varía en tipo y en grado como medio de ajuste a las necesidades que surgen a lo largo del proceso de construcción de significados y atribución de sentido que cada uno de los alumnos lleva a cabo (Coll, 2001).

Si bien son muchas las maneras de enseñar estrategias de aprendizaje, respecto al enfoque constructivista, según Beltrán (2003), es posible agruparlas en tres grandes modalidades: la directiva, la constructiva y la mixta. La primera tiene que ver con la presentación y la enseñanza directa del profesor, que luego asegura la calidad estratégica de los alumnos a

través de la práctica grupal e independiente que realiza cada uno de ellos, se insta de manera especial en la naturaleza, la estructura y el ámbito de funcionamiento de la estrategia. La segunda, dice relación con lograr que sea el estudiante el que, con la ayuda del profesor, construya progresivamente la estrategia. Por último, la modalidad mixta, que es la escogida, recoge los elementos tanto de la modalidad directiva como de la constructiva, sin embargo, prevalece la directiva, pues la cantidad de sesiones es muy poca. Aun así, para hacer el énfasis en el carácter sociocultural se escoge un formato determinado.

Otro elemento que parece de relevancia en cuanto a las clases o tipos de modalidad es considerar lo propuesto por Hattie, Biggs y Purdie (1996). Estos refieren a destacar tres aspectos, los cuales no dicen relación con aspectos de la enseñanza, sino más bien con elementos de contenido en los cuales poner énfasis, en primer lugar, es importante lo afectivo, focalizada en aspectos no cognitivos del aprendizaje, como la motivación o el auto-concepto; también es de relevancia lo cognitivo, con esto se refiere a las estrategias de aprendizaje y además destaca la relevancia de que estas se trabajen a un nivel metacognitivo, siendo este el tercer aspecto de relevancia para la construcción del taller, el cual consiste en dirigir un aprendizaje auto-regulado (planificación, control y evaluación).

Relevancia de la enseñanza en Estrategias de Aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje, entendidas como aquellos procedimientos que permiten a los estudiantes tomar las decisiones adecuadas en cualquier momento del proceso de aprendizaje (Beltrán, 1995), han ido cobrando una importancia cada vez mayor, tanto en la investigación psicológica, como en la práctica educativa (Pozo, Monereo, y Castelló, 2001). Una de las variables con las que más se asocia su práctica es el rendimiento académico (Vázquez y Daura, 2013; Bahamón, Vianchá, Alarcón, y Bohórquez, 2013; Miñano, Castejón, y Gilar, 2012; Beltrán, 2003; Valle, Barca, González, y Nuñez, 1999; Valle, González-Cabanach, Cuevas, y Fernández, 1998; Núñez, González, Rodríguez, Pumariega, Montero, Pérez, y González, 1998), razón por la cual se ha sumado su práctica en varios proyectos educativos (Pozo, Monereo, y Castelló, 2001), tanto de planteles universitarios, como colegios (Beltrán, 2003; Ferreras, 2008).

Para Beltrán (2003) las estrategias de aprendizaje ofrecen a la educación un nuevo tipo de tecnología, que permite una triple tarea, prevenir (identificando qué estrategias empleadas por el estudiante son poco eficaces), actuar (cambiándolas por otras más eficaces); y optimizar, (identificando las estrategias responsables del bajo rendimiento del estudiante o ayudándole a utilizarlas mejor si ha hecho un mal uso de ellas).

Principalmente la enseñanza de estrategias de aprendizaje es utilizada por su influencia en el desarrollo académico y personal, pues el estudiante es capaz de usar deliberadamente e intencionadamente los propios conocimientos (Pozo, Monereo, y Castelló, 2001). El estudiante al tener procedimientos con secuencias integradas, vale decir, una serie de actividades integradas, que se eligen con propósito deliberado, facilita la adquisición, almacenamiento y la utilización de la información (Nisbet y Shucksmith, 1987; y Danserau, 1985; citado en: Pozo, Monereo, y Castelló, 2001).

Esto se condice con los desafíos actuales en el aprendizaje, dado la globalización de la información, de esto ya se daba cuenta en el informe Delors (UNESCO, 1996), el cual señala que los estudiantes se enfrentan a procesar un volumen cada vez mayor de conocimiento, pues cada vez hay más acceso a la información por la expansión de nuevas tecnologías y redes, aunque este exceso de información no es forzosamente una fuente de mayor conocimiento, por lo cual es necesario que los instrumentos y/o las capacidades de las personas permitan tratar esta cantidad de información de manera pertinente (UNESCO, 2005).

Según la UNESCO (2005), en las sociedades del conocimiento todos tendremos que aprender a desenvolvernos con soltura en medio de la avalancha aplastante de informaciones, y también a desarrollar el espíritu crítico y las capacidades cognitivas suficientes para diferenciar la información “útil” de la que no lo es. Cabe señalar que los conocimientos útiles no son exclusivamente los que se pueden valorizar inmediatamente en una economía del conocimiento. En efecto, los conocimientos “humanistas” y los conocimientos “científicos” solamente obedecen a estrategias distintas de utilización de la información.

Para Beltrán (2003), la información no potencia la mente humana si no es transformada en conocimiento. El conocimiento es información más estructura, significado y dirección, sin estructura y sentido, la información no vale para nada y esa transformación sólo se puede hacer cuando se poseen y se activan las estrategias de aprendizaje que permiten seleccionar la información, ordenarla, y, especialmente, elaborarla dentro del mundo de significados que cada uno tiene almacenado.

Por otra parte, la práctica de estrategias de aprendizaje promueve la capacidad de análisis de los procesos mediante los que se logran los resultados de aprendizajes, lo que se denomina metacognición, y su desarrollo permite la formación de sujetos autónomos, capaces de organizar y controlar su aprendizaje (Ferrerías, 2008). Otra variable de interés, es la capacidad de pensamiento crítico (Gargallo, 2000; Beltrán, 1993; Pintrich, Smith, García, & McKeachie, 1991), su práctica resulta de relevancia, pues la duda científica y filosófica frente a los prejuicios, las convenciones sociales y los paradigmas dominantes, creencias sin fundamentos, evidencias y la fe, pues contribuye a la construcción de la libertad de criterio y de pensamiento, que es consustancial a la ciudadanía democrática (Nussbaum, 2010; Patiño, 2010), cuestión que se considera de esencial manejo para quién lleve a cabo el taller.

Finalmente, es importante destacar que las estrategias de aprendizaje están asociadas al desarrollo personal, por medio de una influencia positiva en el autoconcepto (Núñez, González, Rodríguez, Pumariéga, Montero, Pérez, y González, 1998), la autoestima (González-Pianda, Pérez, Pumariéga, y García, 1997), la motivación (Valentín, Mateos, González-Tablas, Pérez, López, y García, 2013), la autoregulación (Vázquez y Daura, 2013), las metas de logro (Valle, González, Rodríguez, Núñez, González-Pianda, y Rosário, 2007) y la metacognición (Vrut y Oort, 2008).

Metodología de Taller

Un taller es un espacio de construcción colectiva que combina teoría y práctica alrededor de un tema, aprovechando la experiencia de los participantes y sus necesidades de aprendizaje (Candelo, Ortiz, & Unger, 2003). Desde la psicología educativa, el taller es un formato de intervención psicoeducativa. Herrera (2003) genera bases para elaborar un taller psicoeducativo, planteando cinco requisitos: 1) negociar (co-construir) con los participantes cuál será el contexto de trabajo. En este punto es esencial apuntar a construir un contexto de colaboración y trabajo compartido, 2) cuidar no provocar desequilibrios cognitivos en los participantes si no hay garantías de lograr un estado de equilibrio posterior más eficaz. 3) involucrar la experiencia de los participantes, como una forma de potenciar un aprendizaje significativo, a partir de sus vivencias afectivas y sociales, 4) considerar las influencias sociales y culturales en las experiencias de enseñanza-aprendizaje que se presentan en un taller y, por último, 5) considerar el tipo de aprendizaje que se desea propiciar, entendiendo que cada uno de ellos involucra diferentes tipos de cambio en los individuos y requieren distintas estrategias para lograrlo.

Otras consideraciones metodológicas

Existe un debate sobre incluir la enseñanza de las estrategias de aprendizaje en el currículo o dejarla fuera de él, existen ventajas y desventajas en cualquiera de las dos opciones (Beltrán, 2003; Ferreras, 2008). La enseñanza de estrategias de aprendizaje que se encuentra dentro del currículo también se ha denominado en la literatura como programas integrados, infundidos, insertados o entroncados (Ferreras, 2008). Esta se realiza en el horario escolar en el contexto mismo de los contenidos escolares habituales, pueden ser en la enseñanza de una o más estrategias de aprendizaje, en una o más materias específicas (no todas). Por otra parte, está la enseñanza de las estrategias en todas las materias, por tanto, integradas a la totalidad de currículo, encontrándose menos intervenciones de este tipo (Ferreras, 2008). En cuanto a la modalidad extracurricular, se presenta un perfil más generalista, pues se explica por estar desprovisto de los contenidos curriculares del momento, se caracteriza por tener un horario establecido fuera del programa de las materias escolares (Ferreras, 2008).

Para Beltrán (2003), lo ideal es combinar ambas posiciones, curricular y extracurricular, lo que permite, por ejemplo, que el profesor pueda observar la experiencia del curso de estrategias y participar en ella, para después introducir los conceptos clave del curso en su instrucción a lo largo del día escolar. Respecto a la duración tampoco hay un consenso. Por ejemplo, el “*Programa de Enriquecimiento Instrumental*” para determinar el tiempo de duración requiere determinar el grado de modificabilidad del sujeto en las operaciones cognitivas para delimitar la cantidad de entrenamiento necesario para lograrlo. También hay programas largos, como el “*Cognitive Research Trust*” (Programa de Aprender a Pensar), consiste en 1 lección semanal durante 3 años, así como también está el “*Programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en 6º de Educación Primaria*” con una duración de 3 meses, con aplicación de 3 sesiones a la semana (Ferreras, 2008).

Los puntos comunes presentes en los diversos programas sobre estrategias de aprendizaje, en cuanto a lo que estructura refiere, dicen relación con: la descripción de la estrategia, la descripción de las condiciones de aplicación, el modelado, la práctica guiada grupal e individual, la práctica independiente, el enriquecimiento, la generalización y la evaluación (Beltrán, 2003), las cuales no distan de la estructura propuesta para el presente taller.

Propuesta de Taller en Estrategias de Aprendizaje

Objetivo

Reconocer la importancia del uso de estrategias de aprendizaje en el estudio e identificar la importancia de aplicarlas para favorecer el éxito académico, tanto en el liceo como en la educación superior.

Destinatarios

El taller está planificado para realizarse en cualquier curso de enseñanza media, vale decir jóvenes desde los 13-14 años hasta los 18 años, o la edad que tengan al estar cursando 4to año medio, específicamente para estudiantes de liceo municipal. Destaca la opción por estudiantes de liceos municipales, pues son aquellos que por tener un estrato socioeconómico más bajo en Chile, históricamente han tenido menos oportunidades de ingresar a la educación superior, por la gran segmentación escolar en Chile, la estratificación del sistema educativo, y la profunda importancia del mercado en general que este adquiere (Bellei y Huidobro, 2003; OCDE, 2004; Valdivieso, Antivilo y Barrios, 2006; Contreras, Corbalán y Redondo, 2007; Solimano y Torche, 2008; OCDE 2009; Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2008; CEPAL, 2010).

Principios

El taller se ha diseñado buscando ofrecer a los participantes una experiencia de aprendizaje significativo, pues un desafío permanente para el diseño fue pensar cómo motivar al estudiante y dotar de sentido cada sesión, para Herrera (2003), dice relación con involucrar la experiencia de los participantes, como una forma de potenciar un aprendizaje significativo, a partir de sus vivencias afectivas y sociales.

Por tanto, es imperativo que, la experiencia del estudiante tenga relación con la valoración de su subjetividad, como memoria histórica, lo que quiere decir que requiere apelar a la recuperación histórica de las tradiciones y las expresiones culturales, que no necesariamente son las hegemónicas. Es por ello que la participación es parte del formato escogido, el taller pues, representa la oportunidad de valorar otros saberes, la conversación. Para ello es importante que quien aplique el taller tenga la disposición de enseñar a aprender, pero también de aprender de esta experiencia.

Por otra parte, es de interés el desarrollo de la capacidad del pensamiento crítico, para ello es esencial el modelamiento, razón por la cual es esencial que quien imparta el taller practique la duda científica y filosófica frente a los prejuicios, las convenciones sociales y

los paradigmas dominantes, creencias sin fundamentos, evidencias y la fe, pues contribuye a la construcción de la libertad de criterio y de pensamiento, que es consustancial a la ciudadanía democrática (Nussbaum, 2010; Patiño, 2010).

Así mismo son de relevancia los principios de igualdad equidad y diversidad. La igualdad exige un mismo trato para todos, y supone el ejercicio de conceptualizar las necesidades de todos los estudiantes como igualmente importantes, pero diferentes unas de otras; y la equidad se refiere a la justicia, y su promoción, supone una atención diferenciada según las necesidades y condiciones particulares de individuos y grupos específicos (Blanco, 2006, 2008; García Huidobro, 1994, 2006; Sobrero, Lara-Quinteros, Méndez, y Suazo, 2014). Mientras que la diversidad es la valoración de reconocernos todos diferentes y por lo mismo valiosos, la diversidad cognoscitiva aporta a todos los grupos de nuestra sociedad (Herrera, González, Poblete y Carrasco, 2011).

Estructura

El taller contempla un número total de 7 sesiones. Estas se dividen en dos, sesiones presenciales y no presenciales. Las sesiones presenciales son aquellas que se realizarán en el liceo o colegio en el horario negociado con este mismo, en la sala que sea dispuesta por el establecimiento. En cuanto a la modalidad utilizada para la enseñanza de estrategias de aprendizaje, se denomina extracurricular, esta modalidad presenta un perfil más generalista, pues está desprovista de los contenidos curriculares del momento, y se caracteriza por tener un horario establecido fuera del programa de las materias escolares (Ferrerías, 2008). Para el caso del taller, se recomienda negociar con el colegio o liceo el horario dedicado a orientación, pues es una hora disponible que representa mayor facilidad para ser cedida al no ser una materia escolar y estar presupuestada en el currículum, pues no genera distinción de horas en la salida de los estudiantes, ni preocupación por generar un espacio extra y a la vez se relaciona el programa en el que se encuentra el taller con el ramo de Orientación. Siempre evaluar disposición y recursos del liceo o colegio.

Por otra parte, también se encuentran planificadas sesiones no presenciales, estas consisten en sesiones donde el estudiante accede a una plataforma virtual, la cual es compartida junto a los otros talleres del programa al cual pertenece este taller. Este entorno virtual de aprendizaje, para Buzzo y Bustos (2006) es un ambiente que permite contenidos auténticos, actividades, proyectos y comunicación, para el caso de esta plataforma en particular, comunicación asincrónica. Este entorno contribuye a mejorar el rendimiento escolar a través de la interacción, así como en reducir la brecha digital (Buzzo y Bustos, 2006), esto último resulta una cuestión de relevancia, pues la población destinataria destaca por tener problemas en el ámbito. Para el caso de las sesiones no presenciales de este taller, el estudiante se compromete a realizar una actividad on-line en el periodo que hay entre cada sesión presencial. Esta actividad on-line es introducida en la sesión presencial anterior y comentada en la sesión presencial posterior, se caracteriza por servir de refuerzo a lo planteado en las sesiones presenciales, pues el estudiante profundiza lo aprendido mediante la práctica de lo enseñado.

La cantidad de sesiones se dispone de la siguiente manera, cuatro sesiones presenciales y tres sesiones no presenciales, las sesiones presenciales se realizan con una periodicidad de una vez por semana, y es en el transcurso de esta semana donde el estudiante elige el momento para realizar la sesión no presencial. Para el correcto desenvolvimiento de esta parte del taller se sugiere negociar con el colegio o liceo el compromiso por tener a disposición de los estudiantes que realizan el taller la sala de computación, pues se prevé como posibilidad recurrente que varios de los estudiantes no tendrán acceso a internet en sus casas.

Respecto al taller, es relevante mencionar que, antes de la sesión 1, el programa al cual pertenece el taller realiza una evaluación diagnóstica de los estudiantes acerca de las estrategias de aprendizaje que utilizan, dando como resultado qué estrategias el estudiante debiera potencialmente trabajar y en cuáles presenta fortalezas. El instrumento a utilizar es el Test de Estrategias de Aprendizaje, el cual contempla las siguientes dimensiones: Repaso, Aprendizaje Significativo, Organización, Pensamiento Crítico, Gestión del Tiempo y el Estudio, Regulación del Esfuerzo, Aprendizaje Colaborativo y Búsqueda de Ayuda, Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca, Autocontrol del Aprendizaje, y Ansiedad ante las Evaluaciones (Zúñiga, sf).

Todas las sesiones comparten la misma estructura, comienzan con una actividad motivacional, en la cual también se les comparte por qué creemos que es relevante cada sesión, se muestra la propuesta de trabajo. Posteriormente se realiza la actividad central, pensada para el modelamiento teórico y la práctica de cada estudiante en cada estrategia, la práctica puede ser individual o grupal. Además, se realiza el cierre el cual tiene relación con dos cosas, la primera es hacer el cierre respecto de la actividad, retroalimentando los aprendizajes esperados, y por otra parte está el cierre de la sesión, en donde los estudiantes sugieren mejoras o cosas positivas que sucedieron dentro de la sesión. Por último, se anuncia la sesión no presencial los estudiantes deben realizar durante la semana para reforzar la sesión presencial.

Ejes temáticos

Para la elección de los ejes temáticos que guiarán el taller, se basará en la relevancia que adquiere las competencias transversales que la psicología del aprendizaje universitario requiere según Pozo, et al. (2009), los ejes escogidos son: toma de apuntes, comprensión de lectura, organizadores gráficos, trabajo en equipo y resolución de problemas matemáticos (Pérez, 1994).

La toma de apuntes es esencial, pues permite al estudiante desarrollar la capacidad de escuchar con atención y seguir el mensaje del emisor, teniendo como tarea rescatar las ideas importantes, es decir, seleccionar la información que debe recoger, de forma consciente e intencional de acuerdo con los objetivos de la tarea. Destaca, que la estructura que adquiere la toma de apuntes es personal, idiosincrásica, pues el que sea personalizado

es propio de la diversidad en el aprendizaje, lo que no significa que no tenga estructura (Pozo, et al., 2009).

La comprensión de lectura es de relevancia, pues los estudiantes pasan de estar expuestos al discurso expositivo-descriptivo más común en la Educación Secundaria, a ser expuestos al discurso explicativo-argumentativo propio de los contextos académicos y científicos en la educación universitaria. Asimismo, de tener que leer un único texto, a tener que leer y sintetizar la información procedente de múltiples textos o fuentes, lo que resulta ser una tarea cognitiva muy demandante, pues exige reconstruir múltiples significados o múltiples voces, más aún se requiere construir un significado propio (Pozo, et al., 2009). Por tanto, los ejes temáticos escogidos para la enseñanza y la práctica de estrategias de aprendizaje refieren a: la toma de apuntes, comprensión de lectura, organizadores gráficos, resolución de problemas, trabajo en equipo.

Respecto a los organizadores gráficos, Pozo y colaboradores (2009) señalan que permiten transmitir la información y los conocimientos de manera más global y sintética. Por una parte, están los mapas y los esquemas, que destacan datos o información concreta y cuya interpretación requiere de un conocimiento conceptual, contribuyendo a la comprensión más completa de teorías, conceptos o ideas y permitiendo describir o representar relaciones para los que las palabras no nos sirven, resultan insuficientes o son muy costosas (Pozo, et al., 2009). Por otro lado, están los organizadores gráficos que utilizan imágenes, como los mapas mentales, en los cuales las imágenes son en apariencia una representación más realista que las representaciones textuales o numéricas, y por lo mismo serían también más fáciles de analizar, comprender o utilizar.

Otro eje temático que se trabaja es la cooperación, se considera de relevancia pues fortalece varios ámbitos, en el ámbito académico siempre en algún momento es requisito trabajar en análisis grupal, u otras actividades grupales, para ello es fundamental la participación cooperativa, con la guía del monitor, se puede desarrollar en los estudiantes habilidades y actitudes necesarias para una sociedad democrática, cuando se trabaja en equipo, o cooperativamente se desarrollan habilidades interpersonales y cognitivas útiles para la argumentación de las propias ideas, la escucha atenta de los puntos de vista de los otros, la resolución de conflictos a través de la negociación, y la asunción de acuerdos compartidos (Slavin, 1995, citado en Pozo, et al., 2009).

El último eje abordado es la resolución de problemas lógico-matemáticos, para Polya (1965), consiste en, concebir un plan, ejecutar el plan, examinar la solución obtenida, muy parecido a lo que se ha relacionado con metacognición. Resulta de gran interés, pues en esta competencia, finalmente se termina trabajando varios aspectos, lo que resulta positivo para el taller, pues se pueden poner en práctica aprendizajes previos, tales como, discriminación de lo relevante de lo accesorio (estrategia de selección), en el caso del problema matemático las variables de interés se ordenan para ver los caminos posibles para llegar a la solución (estrategia de organización), y finalmente se soluciona el problema y se interpreta el resultado dado el contexto del problema matemático (estrategia de elaboración), sin olvidar que durante el proceso se van evaluando las etapas para pasar a la siguiente (estrategia de metacognición).

Contenidos del taller

Se ha considerado de manera relevante trabajar con la motivación como estrategia de forma transversal, si bien la primera sesión apunta a esto, se espera que el esfuerzo sea a lo largo del taller, y el programa, pues es esencial estar atentos a los discursos que emiten los estudiantes, para encausar probablemente, temas como, la existencia de la posibilidad de ingresar a la educación superior, por lo que todo lo que refiera a metas, expectativas, autovaloraciones, atribuciones, es vital relacionarlo con la confianza en la medida de que si se trabaja en este proceso de transición, existe una posibilidad para ingresar a la universidad, allí un papel fundamental lo juega el monitor.

Las estrategias de aprendizaje en gestión de recursos, desarrolladas por Pintrich (1991), dicen relación con: Tiempo y Gestión del Estudio, Regulación del Esfuerzo, Aprendizaje Colaborativo y Búsqueda de Ayuda. Esto es importante, pues, que el estudiante vincule posibilidades de transformaciones no sólo a la hora de aprender, sino de mediar su contexto, en el taller este interés se traduce en una sesión de Tiempo y Gestión del Estudio.

Asimismo se hace necesario trabajar con una estrategia a lo largo de todo el taller, si bien no como contenido principal, pero si como guía para la reflexión, con esto se refiere a la metacognición, en palabras de Main (1985; citado en Monereo, 1990), los métodos más productivos han sido aquellos en los que los estudiantes reflexionan críticamente sobre sus propias prácticas en vez de seguir prescripciones de "buenas" prácticas de aprendizaje; para Monereo (1990) esta premisa expresa con claridad la opinión de los defensores de una enseñanza basada en el fomento de las habilidades metacognitivas, y sólo mediante la explicitación de las propias actuaciones cognitivas, pueden analizarse, discutirse y optimizarse éstas.

La variable metacognitiva ha estado presente en los trabajos de Hartley (1986), Nisbet y Schucksmith (1987), Pintrich (1991), Monereo (1993), Beltrán (1993), Sampascual (2001), Carrasco (2004) y Ferreras (2008) o de control, como se llamaba más antiguamente con Sternberg (1977). Para Danserau (1978) y Bernad (2000) esta se categoriza dentro de las estrategias de apoyo. La metacognición remite al componente intencional tan relevante antes mencionado. Para Beltrán (2003) aprender es tomar decisiones, y para decidir están las estrategias metacognitivas, las cuales tienen como tarea planificar, controlar y evaluar, los tres niveles de decisión acompañan todo aprendizaje, orientándolo, corrigiéndolo y evaluando sus resultados.

Evaluación

Por último, cabe destacar que todas las sesiones contemplan una evaluación formativa por el profesor o monitor, esta se caracteriza por evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje (construcción) a través de un registro secuencial de los cambios durante el desarrollo de las actividades para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (nivel aula) y se opone a la evaluación tradicional de rendimiento o producto (Castillo y Cabrerizo, 2003). Esta decisión tiene que ver con que el interés del taller está en los procesos de enseñanza aprendizaje, y no en las decisiones educativas a nivel institucional, por lo que no se evalúan

las competencias funcionales (resolución de problemas). En la última sesión se realiza una evaluación formativa y sumativa, esta última porque se requiere tener información sobre la calidad de los aprendizajes alcanzados al término del ciclo de sesiones, sin embargo, es importante destacar que una evaluación más completa se realiza fuera del taller, al final del programa en el que el taller se encuentra inmerso, en esta ocasión se aplica el test de Estrategias de Aprendizaje nuevamente y se observan los cambios en los resultados de los estudiantes.

Descripción de las sesiones

Sesión 1 presencial		
Objetivos	- Descubrir los principales cambios que marcan el paso del liceo a la universidad en el tipo de estrategias de aprendizaje.	
	- Analizar los resultados obtenidos en el test de estrategias de aprendizaje.	
Actividades	1. Presentación de la monitora y de los estudiantes, se da a conocer el programa del Taller, los/as estudiantes plantean sus expectativas.	10 min.
	2. Se presenta un video a los estudiantes que muestra el tránsito del liceo a la universidad: “Desafíos y Oportunidades para Aprender”. Los estudiantes analizan el video, el monitor intenciona los siguientes puntos de conversación: inquietudes, expectativas, temores (en relación con el aprendizaje).	20 min.
	3. Se discute la idea del “estudiante estratégico”. Se ejemplifica con un video sobre un equipo de fútbol en un contexto de altas barreras, se enfatiza que no solo se trata táctica sino también estrategia.	15 min.
	4. Para conocer cómo se ajusta la idea de estudiante estratégico a sí mismos se entregan los resultados del test (aplicado con anterioridad a la sesión) en una hoja impreso, para mediar la comprensión de los resultados se hace una presentación general del test, ejemplificación con un caso ficticio y luego en forma individual analizan los resultados obtenidos y se aclaran dudas.	30 min.
	5. Se cierra la sesión recalando la importancia de conocerse para mejorar, en conjunto (monitor y estudiantes) sintetizan los aprendizajes alcanzados y, por último, el monitor introduce la primera actividad no-presencial.	5 min.
Ejes temáticos / Contenidos	Motivación	
Evaluación	Formativa (registro secuencial de los cambios, especialmente en el tipo y nivel de participación a las actividades).	
Recursos de Aprendizaje	1. Programa del taller (PPT).	
	2. Video “Desafíos y Oportunidades para Aprender”	
	3. Caso: Un equipo de fútbol estratégico (video): http://www.veopositivo.com	

	4. Informe de resultados test (PPT e informes individuales)
--	---

Sesión 1 no presencial	
Objetivos	- Conocer y aplicar estrategias específicas en gestión de recursos y del tiempo.
	- Analizar desde el propio contexto la práctica estratégica en la gestión de recursos y del tiempo.
Actividad	1. Diseñarán un espacio de estudio óptimo y se mostrarán espacios en la universidad como opciones para estudiar.
Contenidos	Gestión de recursos y del tiempo.
Evaluación	No.
Recursos de Aprendizaje	Sala de computación del colegio o en su defecto computador e internet accesible en casa u otro lugar.



Figura 1: Actividad de “Gestión de Recursos y del Tiempo” en la plataforma virtual.

En la *figura 1* se observa la actividad de “Gestión de Recursos y del Tiempo” en la plataforma virtual. Se observa el enunciado y con el objeto de diseñar un espacio de estudio óptimo, se le presenta al estudiante en la parte superior cinco imágenes seleccionables por para desarrollar una reflexión respecto de los elementos favorables o desfavorables del ambiente escogido, esta reflexión se realiza en el recuadro centrado inferior izquierdo. Al costado derecho inferior se observan 3 opciones, la primera corresponde al ayudante de la plataforma, que se encuentra simulado por una figura con características tecnológicas y antropomórficas para ser más agradable el proceso de ayuda. Luego le siguen las opciones de retroceder al menú anterior o la opción de continuar a la siguiente parte.

Sesión 2 presencial		
Objetivos	- Reconocer la importancia de la comprensión de lectura en los procesos de aprendizaje en general y especialmente en la universidad.	
	- Conocer y aplicar estratégicamente las técnicas de subrayado y elaboración de esquemas como herramientas para fortalecer la comprensión de lectura.	
Actividades	1. Saludos inicial, presentación de los objetivos de la sesión.	3 min.
	2. En conjunto (monitor y estudiantes) se analiza la actividad no-presencial, retroalimentando el trabajo realizado.	7 min.
	3. Se presenta un texto breve (1) con vocabulario desconocido para evidenciar los factores que permiten/dificultan el proceso lector (conocimientos previos, vocabulario, contexto, etc.).	5 min.
	4. Se presenta el uso estratégico del subrayado, su importancia y se ejemplifica con la utilización de un texto breve (modelamiento de la monitor/a) (2).	15 min.
	5. Los estudiantes individualmente aplican la estrategia del subrayado con el mismo texto presentado al principio para no cambiar de tema, pero se lee en otra sección. Luego se proyecta la sección del texto leído y se analiza con toda la clase, el monitor retroalimenta la actividad.	20 min.
	6. Con el mismo texto y en base al subrayado realizado se presenta dialógicamente la elaboración de esquemas como una forma de organizar la información, fortaleciendo la comprensión de lectura.	25 min.
	7. Síntesis y retroalimentación de la sesión, y se indica la actividad no-presencial.	5 min.
Contenidos	Estrategias de selección y organización	
Evaluación	Formativa.	
Recursos de Aprendizaje	1. Programa del taller (PPT), incluye imágenes cómicas de estudiantes universitarios subrayando textos (subrayando realmente todo).	
	2. Texto breve (1), con palabras ficticias, que gracias al contexto de entiende.	
	3. Texto breve (2), con formato académico.	

Sesión 2 no presencial		
Objetivos	- Conocer la elaboración de un Esquema sobre un texto breve.	
	- Conocer y aplicar estratégicamente la elaboración de un Mapa Mental sobre un texto breve.	
Actividad	1. Desarrollar un mapa mental.	
Contenidos	Estrategia de Organización	
Evaluación	No.	
Recursos de Aprendizaje	Sala de computación del colegio o en su defecto computador e internet accesible en casa u otro lugar.	

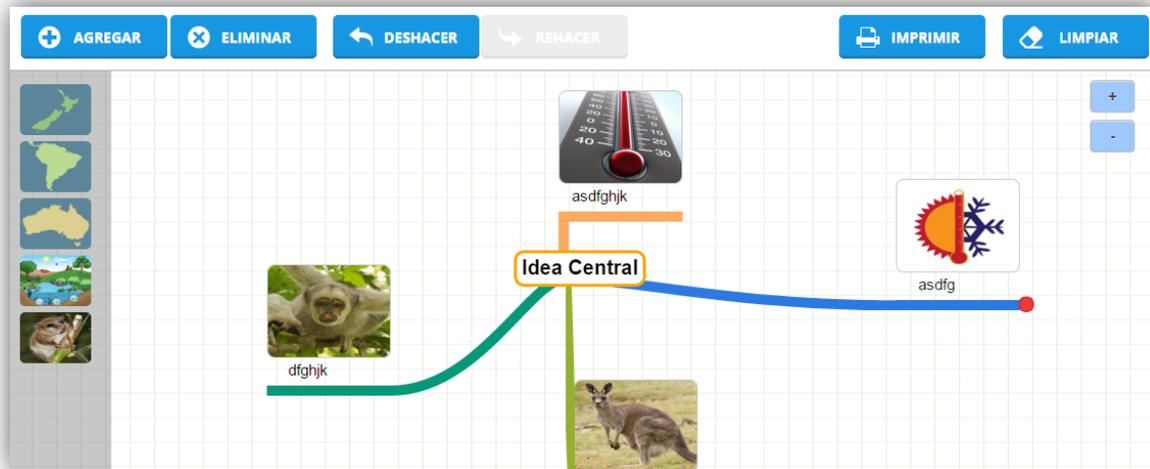


Figura 2: Actividad de “Elaboración estratégica de un Mapa Mental” en la plataforma virtual.

En la *figura 2* se observa en la imagen la plataforma web, específicamente la actividad para aplicar estratégicamente la elaboración de un Mapa Mental. Para ello, se cuenta con una barra horizontal en el espacio superior, con cuatro recuadros seleccionables a la izquierda y dos a la derecha. Los recuadros de izquierda a derecha indican: “agregar”, siendo la opción para agregar imágenes que se encuentran al costado izquierdo de la imagen, estas imágenes se encuentran distribuidas en una columna y servirán para simbolizar los distintos elementos que el estudiante quiera representar en el Mapa Mental. El siguiente recuadro es para “eliminar” una imagen seleccionada y el tercer recuadro es para “deshacer” la última acción realizada. El último recuadro corresponde a “rehacer”, en caso de haber deshecho algo que no se deseaba. Los recuadros que siguen (al costado derecho superior), muestran las opciones de “imprimir” y “limpiar”, este último refiere a borrar todo para comenzar de nuevo. Al centro se observan cuatro imágenes ya seleccionadas por el usuario, estas imágenes han sido relacionadas por trazos para poder generar un Mapa Mental, el cual es el propósito de la actividad. Además, bajo el último recuadro de la derecha, se encuentran dos opciones, las que corresponden a aumentar o disminuir el nivel de zoom del esquema, cada uno está representado por el signo + y – respectivamente.

Sesión 3 presencial		
Objetivo	- Identificar el alcance y beneficios de la toma de apuntes en el aprendizaje universitario.	
Actividades	1. Saludos inicial, presentación de los objetivos de la sesión.	3 min.
	2. En conjunto se analiza la actividad no-presencial, retroalimentando el trabajo realizado.	7 min.
	3. Proyección de PPT ¿Para qué tomar apuntes?	5 min.
	4. La clase se divide en dos grupos: todos/as observan un video de 5 minutos de duración, pero solo la mitad toma apuntes. Luego se analiza la experiencia: ¿qué grupo podría recordar mejor la información?	20 min.

	5. En pequeños grupos leen y elaboran el contenido acerca de las formas de tomar apuntes: método lineal, modular, etc.	10 min.
	6. Puesta en común.	15 min.
	7. Se observa el mismo video y ahora todos/as toman apuntes aplicando las Estrategias revisadas. Se comentan las diferencias entre ambas instancias y se subraya la importancia de una toma de apuntes estratégica.	15 min.
	8. Cierre del taller de estrategias: evaluación grupal e individual. Se indica actividad no-presencial.	5 min.
Contenidos	Estrategia de organización y Estrategia de Elaboración.	
Evaluación	Formativa.	
Recursos de Aprendizaje	1. Programa del taller (PPT).	
	2. PPT con recursos comunicacionales como memes, en este caso de tipos de apuntes y de estudiantes universitarios tomando apuntes.	
	3. Video (en lo posible de un tema desconocido)	
	4. Guía de trabajo	

Sesión 3 no presencial		
Objetivos	- Comparar e identificar diferentes tipos de toma de apuntes. - Evaluar un tipo de toma de apuntes más efectivo.	
Actividad	1. Analizar un caso: se presentarán tres tipos de toma de apuntes (de 3 estudiantes con el mismo contenido) y el estudiante debe indagar qué tipo de apuntes resulta ser más estratégico.	
Contenidos	Estrategia de organización y Estrategia de Elaboración	
Evaluación	No.	
Recursos de Aprendizaje	1. Caso (como ejemplo), adaptado de: Texto del Cap. 8 “El uso 7 estratégico del conocimiento” Juan Ignacio Pozo, Carles Monereo y Monserrat Castelló. Apartado 1. Introducción: cuando aprender es el problema. Del libro: Desarrollo psicológico y educación / César Coll Salvador (comp.), Álvaro Marchesi Ullastres (comp.), Jesús Palacios (comp.), Vol. 2, 1990 (Psicología de la educación escolar), ISBN84-206-8685-9, págs. 211-234. 2. Sala de computación del colegio o en su defecto computador e internet accesible en casa u otro lugar.	



Figura 3: Actividad de “Identificar y evaluar diferentes tipos de toma de apuntes” en la plataforma virtual.

En la figura 3 se observa la actividad de toma de apuntes, la cual tiene por propósito identificar y evaluar diferentes tipos de toma de apuntes, esta reflexión se realiza en el cuadro de texto que se encuentra semi-visible tras una ventana emergente. Dado que la actividad presenta distintos casos de toma de apuntes, en esta ventana emergente se aprecia la imagen dibujada de un estudiante ficticio al costado izquierdo y al costado derecho aparece el texto que refiere al relato de este personaje respecto a la manera en que toma apuntes. Abajo del texto aparece un recuadro que dice “aceptar”, el cual al ser seleccionado aparecen los otros casos con la misma distribución y otros relatos, los cuales luego de ser leídos, aparece la actividad. Entre el texto y el estudiante, en la parte superior, existe un círculo y dentro de él un ícono de un altavoz, el cual es seleccionable para que el estudiante pueda escoger escuchar el relato, vale decir, que el relato sea leído por la plataforma.

Sesión 4 presencial		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar estrategias para la resolución de problemas matemáticos. - Identificar la relevancia de todos los elementos del proceso de aplicación de Estrategias de Aprendizaje. 	
Actividades	1. Saludos inicial, presentación de los objetivos de la sesión.	3 min.
	2. En conjunto se analiza la actividad no-presencial, retroalimentando el trabajo realizado.	7 min.
	3. Se presenta un problema (por ejemplo, acertijo) que evidencia las dificultades que se enfrentan al intentar resolverlo.	5 min.
	4. Se modela la resolución de un problema matemático aplicando un conjunto de pasos estratégicos para resolverlo.	15 min.
	5. En pequeños grupos resuelven un nuevo problema matemático aplicando las estrategias presentadas (proceso de metacognición).	25 min.
	6. Se retroalimenta las actividades con los/as estudiantes.	15 min.
	7. Cierre del taller: aplicación de pautas de evaluación.	10 min.
Contenidos	Estrategias metacognitivas.	
Evaluación	Formativa y sumativa.	

Recursos de Aprendizaje	1. Programa del taller (PPT).
	2. Problemas matemáticos.
	3. Qué aprendí.
	4. Pauta de evaluación.

Discusión

Respecto al taller, cabe destacar la inexistencia de experiencias sistematizadas en enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto chileno en estudiantes de enseñanza media enfocado en la transición a la universidad, por lo que fue un desafío su planificación y se espera que en un futuro se pueda seguir profundizando. Respecto a la planificación, uno de los desafíos presentes fue tomar la decisión de ingresar con el taller curricularmente o extracurricularmente. Para el caso del taller se escogió trabajar extracurricularmente, pues las resistencias en el contexto actual de la labor docente y las tensiones respecto del currículum en Chile son complejas, pues están en disputa.

Principalmente estas resistencias tienen que ver, entre otras cosas, con la precarización de la labor docente, pues las condiciones para su profesionalización se ven imposibilitados por la sobrecarga de labor administrativa, siendo un desafío actual para el profesor la posibilidad de tener espacios para “pensar el trabajo” colectivamente, como proceso y como producto educativo, para recuperar espacios de poder y autonomía sobre el mismo (Cornejo y Redondo, 2007).

Otra razón para decidir tomar la opción de una modalidad extracurricular para el taller, refiere al actual currículum del país, pues se centra en contenidos que, por ejemplo, son competencias disciplinares que, en la lógica de contenidos, discrimina por ejemplo horas de materia en historia (Peña, 2011). A esto se suma que la mayoría de las veces la escuela fomenta que los estudiantes utilicen sólo aquellas estrategias que permiten alcanzar metas a corto plazo, y muy pocas veces aprenden a integrar la información o a construir un conocimiento con un valor a largo plazo (Bereiter & Scardamalia, 1989; citado en Ecurra, 2006). Con frecuencia los métodos de enseñanza empleados en las escuelas no solo no fomentan el uso de estrategias de aprendizaje adecuadas, sino que en muchos casos impiden y bloquean su desarrollo (Ecurra, 2006), por lo que se privilegió la inmediatez, antes que un trabajo organizacional respecto a la cultura de la escuela, por el tiempo con el que se contaba para llevar a cabo el taller dentro del programa, siendo en el futuro cercano un desafío abordar ambos temas.

Por otra parte, respecto a la duración del taller, se cree pertinente realizar una versión extendida, vale decir, con más sesiones a la misma distancia de tiempo, pues como plantea Beltrán (2003), es posible que, al comienzo del aprendizaje de las estrategias, los alumnos no lo hagan bien o, incluso, que lo hagan peor que antes debido a la necesidad de acomodarse a las nuevas estrategias aprendidas. Por lo que la autoeficacia, expectativas, entre otras, de los estudiantes se puede ver mermada, cuestión ya debilitada posiblemente en estudiantes de liceos municipales. Otro desafío, que podría ser de carácter equipotencial, es crear actividades para integrar el taller en la comunidad escolar, pues es algo que no está

contemplado, por ejemplo, se cree de relevancia trabajar en la creación de un texto de transferencia o manual con los preceptos del taller para su pertinente aplicación.

Con relación al impacto del taller, es importante considerar que, ni el taller ni el programa como formato de intervención psicoeducativa, complementa y no sustituye reformas educativas, se puede intervenir en que los estudiantes aprovechen mejor las oportunidades de aprendizaje que están presentes en las escuelas y que aprovechen los recursos existentes para generar efectos duraderos, pero sería absurdo tener la intención de reemplazar reformas educativas que se necesitan (Yeager y Walton, 2011). Ya que como se ha mencionado con anterioridad, Chile tiene una alta influencia ideológica presente en la actualidad en el sistema educativo, la cual da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (OCDE, 2004) y el abordaje de ello tiene que ver directamente con las políticas relacionadas a macro escala con la desigualdad social en Chile y no con la escuela. Sin embargo, si pueden hacer que los efectos de las reformas educativas sean de alta calidad, trabajando temas, tales como, la mejora de la enseñanza o de los planes de estudio más evidente (Cohen et al., 2009; citado en Yeager y Walton, 2011).

La perspectiva del taller contempla estimular a los estudiantes por medio de preguntas inquietantes y provocadoras que inciten a poner en marcha las actividades características y esenciales del pensamiento, tal como se narraba en el apartado de descripción del taller respecto a la capacidad de desarrollar el pensamiento crítico. Sin embargo, para Beltrán (2003) esto no es suficiente para responder a la diversidad de rendimientos en el aula, pues los estudiantes de mediano y bajo rendimiento no ponen en marcha estas actividades (sobre estrategias) por sí mismos si no reciben una enseñanza expresa acerca de todos los mecanismos mentales que necesitan emplear, razón por la cual se resguarda trabajar de manera teórica y práctica dicha temática para cuando esté la posibilidad de trabajo en un tiempo más extendido. Un futuro tema de estudio podría estar en el impacto que hay debido a la introducción de la variable en cuestión como contenido del taller.

Por último, se sugiere luego del piloto, sistematizar las evaluaciones formativas del monitor de forma cualitativa para conocer posibilidades de mejora del taller, si bien el taller contempla esta evaluación formativa que es cualitativa por parte del monitor, esta se utiliza para su misma labor, monitorear el proceso de enseñanza aprendizaje, posteriormente esta información puede ser útil con el objeto de mejorar el taller. Así también se reconoce la necesidad de conocer el impacto a una distancia mayor del taller, tanto cualitativa y cuantitativamente, pues tanto las impresiones como los aprendizajes se consolidan, y como se mencionaba anteriormente, los estudiantes no se desarrollan bien en la práctica de estrategias en tan corto tiempo, por lo cual se hace necesario saber si han podido mejorar en una distancia mayor de tiempo.

Otras consideraciones

¿Por qué es necesario plantear consideraciones ético-políticas en el diseño de un taller de estrategias de aprendizaje?, pues porque se cree que la práctica psicoeducativa no es desde un lugar neutral y objetivo, sino que tiene el deber de posicionarse, y asumir una actitud crítica respecto al lugar que ocupa el taller y las formas de abordar las interacciones que pueden suceder en el taller es fundamental, y para ello es esencial tener presente el currículum oculto. La práctica psicoeducativa no puede estar ajena a las distinciones que operan por estratificación de clase, raza y sexo (Giroux, 1983), es por ello que se considera como uno de los desafíos principales de la actualidad la igualdad, equidad y diversidad. Se cree que el principal aporte de este trabajo es el cuestionamiento del sistema educativo, pues justamente a pesar de haber suscrito a convenciones internacionales, Chile se encuentra muy por debajo de los estándares de dedicación de recursos y logros (OCDE, 2004; OCDE 2009).

Por ello es fundamental también los énfasis prácticos que se pueden promover a partir de estos enfoques más sociológicos, por ejemplo, algo tan simple como la participación, es necesario experimentar vivencias en conjunto, la educación se encuentra excesivamente individualizada. Además, es preciso comprender que estos enfoques sociológicos, de vertientes que se asocian a la educación más informal, como la educación popular, se piensa que no es dialogante con otras perspectivas, justamente lo es, además si se espera transitar a otros modelos de educación es esencial hacer pequeños cambios en la práctica, aunque no todo parezca adecuado al principio (conservando por supuesto la ética que requiere), pues así mismo sucede con la práctica de estrategias de aprendizaje, se supone debe ayudarnos en el proceso de aprendizaje, pero al comenzar a tomar conciencia de ellas y practicarlas se pone más lento el proceso, hasta que el ritmo se adquiere, por el sentido, la práctica, la pertinencia, la mediación, la cooperación, la diversidad de compañeros, entre otros, son los factores colaboran en el proceso.

Bibliografía

- Academic Ranking of World Universities (2015). Ranking Académico de las Universidades del Mundo. Recuperado en <http://www.shanghairanking.com/es/ARWU2015.html>
- Aequalis. (2011). *Propuestas para la educación superior: Foro Aequalis y las transformaciones necesarias*. (M. Jiménez de la Jara, F. L. Rojas, & F. Duran del Fierro, Eds.). Santiago de Chile.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fernández, R., Rodríguez, S. (1988). *Métodos de estudio*. Martínez Roca. Barcelona.
- Bahamón, M., Vianchá, M., Alarcón, L., & Bohórquez, C. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje relacionadas con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico, 11*, 115–129.
- Bellei, C. y Huidobro, J. E. (2003). *Desigualdad educativa en Chile*. Santiago, Chile: Departamento de Educación, Universidad Alberto Hurtado.

- Bellei, C. y Orellana, V. (2012). *Educación superior pública: de la universidad nacional a la organización del mercado*. Trabajo presentado en el Segundo Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación. Santiago, Chile.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, Síntesis.
- Beltrán, J. (1995). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Estrategias de aprendizaje en sujetos con necesidades especiales de formación*. *Comunicación pedagógica*, (131), 16-26. Madrid, 1993.
- Beltrán, J. (2003). *Estrategias de aprendizaje. Revista de Educación*, II (332), 55–73.
- Bernad, J. (1999). *Estrategias de aprendizaje. Cómo aprender y enseñar estratégicamente en la escuela*. Madrid, Bruno.
- Bernad, J. (2000). *Modelo cognitivo de evaluación educativa: escala de estrategias de aprendizaje contextualizado (ESEAC)*. Madrid, Narcea.
- Blanco, R. (2006). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 4(3), 59–68.
- Blanco, R. (2008). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos y justicia social*. En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (Ed.), *Desde la educación como derecho social hasta la renovación de las prácticas docentes* (pp. 13-53). Santiago, Chile: Fundación Santillana.
- Bourdieu, P., Passeron, J., (1964). *Los Herederos*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Buzzo R. & Bustos A. (2006). *Uso de Plataformas Virtuales para la Gestión de Cursos de Física General*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Chile.
- Candelo, C., Ortiz, G., & Unger, B. (2003). *Hacer Talleres: Una guía práctica para capacitadores*. WWF Colombia (Fondo Mundial para la Naturaleza). Cali, Colombia.
- Carrasco, B. (2004). *Estrategias de aprendizaje: para aprender mas y mejor*. RIALP. España.
- CASEN (2016), *Caracterización Socioeconómica Nacional. Educación: Síntesis de Resultados*, Ministerio de Desarrollo Social. Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN_2015_Resultados_educacion.pdf
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2009). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid.
- CEPAL (2010). *Panorama social de América Latina*. Recuperado de <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/9/41799/PSE-panoramasocial2010.pdf>
- Coll, C. (2001). *Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*, en Coll, C.; Marchesi, A. y Palacios, J. (2001): *Desarrollo Psicológico y*

Educación. Volumen II: Psicología de la educación escolar 157-186. Madrid: Alianza. Segunda Edición, 2001.

Consejo Nacional de Educación (2010). *Índices: Estadísticas y Base De Datos*. [En línea]. Disponible en: http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas_retencion.aspx [2016, 14 de enero].

Contreras, M. A., Corbalán, F. y Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 5, 259-263.

Cornejo, R., & Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Última Década*, (15), 11-52.

Cornejo, R., & Redondo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos XXXIII*, 2, 155-175.

Corral De Zurita, N., & Alcalá, M. T. (1998). Estrategias de aprendizaje y estudio de estudiantes universitarios, (3500).

Danserau, D.F. (1978). The development of a learning strategies curriculum. En, J.R y Harold, F. *Learning Strategies*. New York, Academic Press.

Danserau, D.F. (1978). Learning strategies Research. En, J.W. Segal, y otros. *Thinking and Learning skills*. Hillsdale: Erlbaum.

Escurra, L. (2006). Análisis psicométrico del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio en estudiantes universitarios de psicología de Lima metropolitana, (9), 127-170.

Ferreras, A. (2008). *Estrategias de Aprendizaje. Construcción y Validación de un Cuestionario-Escala*.

Flavell, J. H. y Wellman, H. M. (1977) "Metamemory" en R. V. Kail y J. W. Hagen (Eds.) *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

García Huidobro, J. E. (1994). Positive discrimination in education: its justification and a Chilean example *International review of education*; XL, 3-5, (pp. 209-221).

García Huidobro, J. E. (2006). "Desafíos para las políticas de equidad e inclusión en la educación superior chilena", en Pamela Díaz Romero (Ed.). *Caminos para la inclusión en la educación superior* (pp.130-157). Santiago: Fundación Equitas.

García Huidobro, J. E. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 65-85.

Gargallo, B. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia, Tirant Lo Blanch.

Giroux, H. (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Harvard Education Review*.

- González Pienda, J., Núñez, J., González Pumariéga, S., & García García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Redalyc*, 9, 271–289.
- Goodson, I. (2000). El cambio en el curriculum. Capítulo 9: La próxima crisis del curriculum. Barcelona, Octaedro.
- Hartley, W.R. (1986). *Chemical Agents Health Effects Research Division Review*. U.S. Army Medical Bioengineering R&D Laboratory internal document.
- Hattie, J., Biggs, J., Purdie, N. (1996). Effects of Learning Skills Interventions on Student Learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 2, 66, 99-136.
- Herrera, P. (2003). Bases para la elaboración de Talleres Psicoeducativos: una oportunidad para la prevención en salud mental. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Herrera, R., González, E., Poblete, A. & Carrasco, S. (2011). Transición entre Educación Media y Universidad: Marco de Referencia y Experiencias Internacionales. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), Grupo Operativo de Universidades Chilenas, Fondo de Desarrollo Institucional – Ministerio de Educación (MINEDUC). El Proceso de Transición entre Educación Media y Superior: Experiencias Universitarias. Chile: Alfabetas Artes Gráficas.
- Illich, I. (1985). La sociedad desescolarizada. México.
- Latorre, C. L., González, L. E., y Espinoza, Ó. (2009). *Equidad en educación superior: evaluación de las políticas públicas de la Concertación*. Santiago: Catalonia/Fundación Equitas
- Miñano, P., Castejón, J., & Gilar, R. (2012). An explanatory model of academic achievement based on aptitudes, goal orientations, self-concept and learning strategies. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 48–60. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22379697>
- Molina, V. (2006). Educación, evolución e individuación. Aproximaciones a una indagación sobre los sentidos de la educación. *Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe PRELAC*, (2), 76–89.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la Educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia Y Aprendizaje*, 50, 3–25.
- Monereo, C. (1993). Profesores y alumnos estratégicos. Madrid, Pascal.
- Monereo, C. (coord.); M. Castelló, M. (et al.) (2001), Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela, 9a. ed. Ed. Graó, Barcelona, España.
- Nisbet, J., Shucksmith, J. (1987). Estrategias de Aprendizaje. Madrid: Santillana/ Aula XXI.
- Núñez, J., González-Pienda, J., García, M., González-Pumariéga, S., Rocés, C., Álvarez, L., & González-Torres, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Redalyc*.
- Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades, Buenos Aires, Katz.

- OCDE. (6 de Febrero de 2004). *Ministerio de Educación*. Recuperado el 2 de Julio de 2014, de Revisión de Políticas Nacionales de Educación: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Texto_Libro_OCDE1.pdf
- OCDE (2009). *La educación superior en Chile*. Recuperado de http://www.oecd-ilibrary.org/laeducacion-superior-en-chile_5ksntst3t7hd.pdf
- Opertti, R. (2006). Cambio curricular y desarrollo profesional docente en la agenda del Plan de Acción Global de la Educación para Todos (EPT). OREALC-UNESCO. El currículum a debate, Revista PRELAC (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe). Número 3, Santiago de Chile: Salvat Impresores; 28-48.
- Patiño, A. (2010). Persona y humanismo. Algunas reflexiones para la educación en el siglo XXI, México, Universidad Iberoamericana.
- Peña, C. (10 de Enero de 2011). *Centro de Investigación Periodística*. Obtenido de CIPER Chile: <http://ciperchile.cl/2011/01/10/recorte-de-horas-de-historia-se-hizo-pese-a-las-criticas-de-los-evaluadores-consultados/>. Recuperado el 16 de Enero del 2016.
- Pérez, M. del P. (1994). La solución de problemas en matemáticas. In J. I. Pozo (Ed.), *La solución de problemas* (p. 227). Madrid: Santillana.
- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. (1991). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). Ann Arbor, MI: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Polya, G. (1965). *Como plantear y resolver problemas* (1a ed.). Ed. Trillas, México.
- Pozo, J. (1990). Estrategias de aprendizaje, en Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A., Desarrollo psicológico y educación, en Coll, C; Palacios, J., y Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J., Monereo, C. y Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi A. (comp.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación escolar*, 211-234. Madrid: Alianza.
- Pozo, J., Pérez, M., Mateos, M., Castelló, M., Postigo, Y., López, A., ... Martín, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. (J. Pozo & M. Pérez, Eds.). Ed. Morata, España: Madrid.
- Sampascual, G (2001). *Psicología de la Educación*. Tomo I. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sánchez, P. (2000). *Atención a la Diversidad*. España: Editorial Universidad Estatal a Distancia (UNED).
- Sobrero, V., Lara-Quinteros, R., Méndez, P., & Suazo, B. (2014). Equidad y diversidad en universidades selectivas: La experiencia de estudiantes con ingresos especiales en la carrera de salud. En *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), (pp. 152-164). Santiago, Chile.

- Solimano, A. y Torche, A. (2008). *La distribución del ingreso en Chile 1987-2006: análisis y consideraciones de política* (Documento de trabajo n°480, Banco Central de Chile). Recuperado de <http://www.bcentral.cl/esp/estpub/estudios/dtbc>.
- Sternberg, R.J. (1977). *Intelligence, information processing and analogical reasoning. The componential analysis of human abilities*. Hillsdale (New Jersey), The experimental psychology series.
- Terigi, F. (2006). Los cambios en el currículo de la escuela secundaria ¿por qué son tan difíciles?. *Revista PRELAC (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe)*, 3, 158-165.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. <http://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- UNICEF (s.f.). *Educación para la paz*. Recuperado el 24 de Enero 2015, de http://www.unicef.org/education/focus_peace_education.html?q=printme
- Valdivieso, P., Antivilo, A. y Barrios, J. (2006). "Caracterización sociodemográfica de estudiantes que rinden la PSU, postulan y se matriculan en universidades del consejo de rectores". *Revista Calidad en la Educación (Ministerio de Educación de Chile)*, 24, 319 - 361.
- Valentín, A., Mateos, P. M., González-Tablas, M. M., Pérez, L., López, E., & García, I. (2013). Motivation and learning strategies in the use of ICTs among university students. *Computers & Education*, 61, 52–58. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.09.008>
- Valenzuela, J.P., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2010). Segregación Escolar en Chile, en Martinic, S. y Elacqua, G. (Ed) *¿Fin de Ciclo? Cambio en la Gobernanza del Sistema Educativ*. OREALC-UNESCO/UC.
- Valle, A., González-Cabanach, R., Cuevas, L., & Fernández, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 53–68.
- Valle, A., Barca, A., González, R., & Nuñez, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31, 425–461.
- Valle, A., González, R., Rodríguez, S., Nuñez, J., González-Pianda, J., & Rosario, P. (2007). Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar E Educativa*, 11, 31–40.
- Vázquez, S., & Daura, F. (2013). Auto-regulación del aprendizaje y rendimiento académico. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, 1, 305–324.

- Vidal, J. (2012). ¿Cómo aprenden y conciben el aprendizaje los estudiantes participantes del Programa Propedéutico USACH-UNESCO?. Estudio comparativo. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional. Santiago, Chile.
- Vrut, A., & Oort, F. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. *Metacognition and Learning*, 3(2), 123–146. <http://doi.org/10.1007/s11409-008-9022-4>
- Weinstein, C. E. Y Mayer, R. E. (1985). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*, 3ª ed. Nueva York: MacMillan Publishing Company.
- Yeager, D., & Walton, G. (2011). Social-Psychological Interventions in Education: They're Not Magic. *Review of Educational Research*, 81(2), 267–301. <http://doi.org/10.3102/0034654311405999>
- Zabalza, M. (2003). Curriculum universitario innovador ¿Nuevos Planes de estudio en moldes y costumbres viejas? *Jornada de Formación de Coordinadores PE* 1–23. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:CURRICULUM+UNIVERSITARIO+INNOVADOR.#0\nhttp://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Curriculum+universitario+innovador#0>
- Zúñiga, C. (2015) (sin publicar). Proyecto Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDEF): Programa de Preparación para la Vida Universitaria (PVU). Código del proyecto: CA13I10087. Universidad de Chile y Universidad de La Frontera.