

Artículo de divulgación.

Cómo citar: Celemin A., M. y Varón Z., D. (2018). Enseñanza de estrategias de aprendizaje desde la monitoria académica del área de Acompañamiento y Permanencia -MAIE- en UNIMINUTO Sede Principal. *Revista Praxis Pedagógica* 18(23), 139-153. doi:10.26620/uniminuto.praxis.18.23.2018.139-153

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 27 de febrero de 2018

Aceptado: 15 de mayo de 2018

Publicado: 28 de septiembre de 2018

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

Enseñanza de estrategias de aprendizaje desde la monitoria académica del área de Acompañamiento y Permanencia -MAIE- en UNIMINUTO Sede Principal

Teaching Learning Strategies in the Academic Tutoring of the Accompaniment and Continuity Area (MAIE) in Uniminuto Main Seat

Ensino de estratégias de aprendizagem desde o monitoramento acadêmico da área de Acompanhamento e Permanência -MAIE- na UNIMINUTO Sede Principal

Miguel Orlando Celemin Angarita, Diego Alejandro Varón Zúñiga

Miguel Orlando Celemin Angarita

mceleminang@uniminuto.edu.co

Corporación Universitaria Minuto de Dios
- UNIMINUTO.

Diego Alejandro Varón Zúñiga

mceleminang@uniminuto.edu.co

Corporación Universitaria Minuto de Dios
- UNIMINUTO.

Resumen

Este artículo expone, con base en un diseño descriptivo, la enseñanza de estrategias de aprendizaje por parte de ocho monitores del área de Acompañamiento y Permanencia -MAIE- a estudiantes que asistieron a monitoria académica durante el semestre 2017-2. Para la recolección de la información se implementó una ficha de sistematización donde se consignaba la asignatura en la cual los estudiantes presentaron dificultad, junto con la estrategia de aprendizaje, su técnica y el procedimiento abordado por el monitor en respuesta a ello. Como resultado se evidencia la utilización de estrategias mnemotécnicas, de elaboración y organización para la codificación;



prevaleciendo el uso de técnicas como relación intracontenido, metáfora, diagramas, palabras clave, mapas conceptuales, acrósticos y acrónimos. A partir de esto, se puede decir que enseñar estrategias de aprendizaje desde la monitoria favorece procesos de aprender-a-aprender, puesto que los estudiantes y monitores pueden adquirir y desarrollar sus propias habilidades, así como superar las dificultades temáticas, apuntando juntos al éxito académico a partir de la premisa de la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a las necesidades de la población estudiantil.

Palabras clave: Estrategias aprendizaje, enseñanza, monitor, monitoria académica.

Abstract

This paper follows a descriptive design. It presents the teaching of learning strategies by eight tutors of the Accompaniment and Continuity Area (MAIE), to students who attended academic tutoring sessions during the 2017-2 term. To gather information, the authors created a systematization card to record the subject matter students had difficulties with, as well as the learning strategy used, the technique and the procedure addressed by the tutor to cope with such difficulties. As a result, you can see the use of mnemonic, creation and code organization strategies. There is a predominant use of techniques such as intracontent relation, metaphor, charts, keywords, concept maps, acrostics and acronyms. It can be stated that teaching learning strategies in the tutoring session contributes to learning-to-learn processes. Both students and tutors can acquire and develop their own skills, as well as overcome topic difficulties, in order to achieve academic success, on the basis of adjusting the teaching and learning process to students' needs.

Keywords: Learning strategies, teaching, tutor, academic tutoring.

Resumo

Este artigo expõe, com base num desenho descritivo, o ensino de estratégias de aprendizagem por parte de oito monitores da área de Acompanhamento e Permanência –MAIE– a estudantes que assistiram ao monitoramento acadêmico durante o semestre 2017-2. Para a coleta da informação implementou-se uma ficha de sistematização onde se consignava a matéria na qual os estudantes apresentaram dificuldade, junto da estratégia de aprendizagem, sua técnica e o procedimento abordado pelo monitor em resposta a isso. Como resultado se evidência a utilização de estratégias mnemotécnicas, de elaboração e organização para a codificação; prevalecendo o uso de técnicas como relação intra-conteúdo, metáfora, diagramas, palavras-chave, mapas conceptuais, acrósticos e acrónimos. A partir disto, pode ser dito que ensinar estratégias de aprendizagem desde o monitoramento favorece processos de aprender-a-aprender, já que os estudantes e monitores podem adquirir e desenvolver suas próprias habilidades, bem como superar as dificuldades temáticas, apontando juntos ao sucesso acadêmico a partir da premissa da personalização do processo de ensino-aprendizagem de acordo às necessidades da população estudiantil.

Palavras-chave: Estratégias aprendizagem, ensino, monitor, monitoramento acadêmica.

Introducción

La monitoria académica ha estado presente en la educación desde distintos momentos en la historia, siendo la implementación

del método de Joseph Lancaster¹ en pleno inicio del siglo XIX el comienzo de nuestra concepción actual sobre la misma. Surgió con la idea de contrarrestar los métodos de educación tradicional de la época en Inglaterra que dejaban por fuera de la enseñanza y formación a muchos niños a causa de sus altos costos (Sanabria, 2010). Lo revolucionario de la idea de Lancaster era que no se requería de más maestros para educar al número creciente de personas sin estudio formal, sino que, por el contrario, se promovía una «instrucción mutua» entre los estudiantes, donde aquel que ha aprendido un material académico transfiere su conocimiento a uno de sus compañeros, convirtiéndose así el aprendizaje en un proceso de enseñanza entre pares.

Sin embargo, aún dos siglos después a su instauración, establecer de forma exacta qué es la monitoria resulta elusivo puesto que no se cuenta en la mayoría de las veces con una definición positiva sobre qué es el monitor o cuál es su rol en sí (Falchikov, 2001). Por el contrario, al monitor se le define como aquello que no es: no es un profesor, no está calificado profesionalmente, no tiene control sobre los contenidos curriculares, no puede asignar notas finales. El monitor es un estudiante también, pero al mismo tiempo no es como los demás puesto que probablemente ha sido seleccionado por sus aptitudes-actitudes frente a una asignatura y sus logros académicos sobresalientes, lo que conlleva asumir que posee conocimientos específicos y generales que los estudiantes que son monitoreados no poseen. De hecho, pareciera que este conocimiento de fondo más grande fuera un requisito para poder ayudar a llevar a cabo el proceso de aprendizaje de los demás.

Igualmente, son varias las concepciones acerca del proceso de aprendizaje entre pares que han emergido, de ahí que distinguir entre cada una de ellas hace aún más difícil operacionalizar qué es la monitoria. Por ejemplo, Bruffee (1993) hace una distinción entre monitoria y aprendizaje colaborativo, donde lo primero hace referencia a un proceso con fines institucionales (por ejemplo, evitar la deserción), mientras lo segundo remite a un proceso con fines personales y hasta informales (como

.....

1 Junto con Andrew Bell (1753-1832), es considerado el pionero del movimiento de la enseñanza mutua o aprendizaje entre pares, logrando así un incremento en la reproducción de la educación que superaba las limitaciones de la cantidad de profesores disponibles frente a un creciente número de alumnos.

umentar el conocimiento en una temática en específico). Topping (1996) define que el aprendizaje entre pares debe mantener siempre una asimetría de roles y seguir a pesar de todo, una enseñanza vertical. Contrariamente a ello, Hawkins (1982) afirma que lo que define el aprendizaje entre pares y la monitoria es la dimensión social compartida, la relación recíproca y de confianza entre los estudiantes.

Lo anterior da cuenta de que el aprendizaje entre pares y, por tanto, la monitoria no son conceptos unificados, sino que pueden variar dependiendo del enfoque o modelo de enseñanza (Falchikov, 2001). Aun así, se pueden identificar rasgos generales entre las dos: (i) los estudiantes toman un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual conlleva, de acuerdo con Palacios, Coll y Marchesi (2014), una mayor interiorización de la información y un mayor compromiso frente a la misma; (ii) existe un énfasis en los aspectos formativos de los estudiantes, desde lo cual Queiroz y Silva (2009) afirman que la monitoria sirve como un espacio para su motivación e incentivación y para su formación académico-profesional; (iii) se requiere de un aprendizaje colaborativo y de una construcción mutua del conocimiento entre monitor y monitoreado, en la cual se ejercen conceptos como el de la zona de desarrollo próximo, propuesto por Vygotsky (1996), expresándose este en el paso del nivel de desarrollo potencial (por ejemplo, habilidades que el estudiante realiza con la ayuda del monitor) al nivel de desarrollo real (por ejemplo, habilidades que el estudiante realiza por sí mismo, sin el monitor).

Tal vez un aspecto definitorio de la monitoria nace desde su carácter de personalización frente a los procesos de educación donde lo que se busca es explorar, así como adecuar, estrategias y técnicas de aprendizaje a las diferentes maneras en que se adquiere y consolida la información por parte de los estudiantes (Fernández, Mello y Barbejat, 2001). De esta forma, la monitoria concibe y acepta la unicidad de cada uno de ellos, reconociendo la flexibilidad de la educación por sobre la rigidez o estandarización. El monitor, al ser parte de la población estudiantil, está inmerso en el conocimiento sobre las necesidades de la misma, complementando así las fortalezas educativas institucionales o ayudando a disminuir sus posibles limitaciones; brindando un acompañamiento más profundo y oportuno que

permita el correcto desarrollo de las distintas asignaturas (Sánchez y Melo, 2013).

La monitoria hace entonces un uso personalizado de las estrategias de aprendizaje, por lo cual resulta relevante tomarse un tiempo para definir las. Por una parte, Campos (2000) afirma que: «Son una serie de operaciones cognoscitivas y afectivas que el estudiante lleva a cabo para aprender, con las cuales puede planificar y organizar sus actividades de aprendizaje» (p.1). Adicionalmente a esto, Barriga y Hernández (1999) establecen que estas hacen referencia a una secuencia de pasos, en apoyo de la realización de tareas intelectuales que el estudiante lleva a cabo para promover la construcción, permanencia y transferencia de la información, con el propósito de facilitar la adquisición, codificación y recuperación de la misma.

De forma paralela, otros autores como Bernad (1999), Gargallo (2000), Monereo y Castell (1997) (como se cita en Gargallo, Suárez y Ferreras, 2007) coinciden en definir las estrategias de aprendizaje en los siguientes puntos: (i) son procedimientos, debido a que poseen una planeación y orden de ejecución; (ii) deben incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas; (iii) son más que los «hábitos de estudio» porque se realizan flexiblemente y no de manera automática; (iv) pueden ser abiertas (públicas), visibles en la conducta o encubiertas (privadas), supervisadas por la propia persona; (v) son instrumentos socio-culturales aprendidos en contextos de interacción con otros.

Se podría sintetizar que las estrategias de aprendizaje son aquellas que cumplen la función de facilitar los procesos de aprendizaje, estando su uso bajo el control del estudiante como parte de un ejercicio cognitivo de deliberación, planeación y de compromiso consciente frente a una actividad académica (Beltrán, 2002). Esto concuerda con el conocimiento bien establecido de que su concepto proviene de la corriente cognitiva de la psicología, desde la cual Román y Gallego (1994) realizan una clasificación exhaustiva conocida como adquisición, codificación, recuperación y apoyo (Acra), que es el presente artículo, en función de los procesos cognitivos a los que sirven y desde los cuales a su vez también operan (tabla 1), junto con sus respectivas técnicas que sirven como medio para alcanzar los fines de las mismas (por ejemplo, la metáfora en la estrategia de elaboración para facilitar la codificación de la información).

Tabla 1. Clasificación de estrategias de aprendizaje (se describe el proceso cognitivo y las estrategias que lo soportan)

PROCESO COGNITIVO	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	TÉCNICAS
Adquisición	Atención	Exploración
	Repaso	Fragmentación
Codificación	Mnemotécnicas	Acrósticos, acrónimos, palabras clave
	Elaboración	Relaciones intracontenido, imágenes, metáforas
	Organización	Mapas, diagramas, esquemas
Recuperación	Búsqueda	Búsqueda de codificaciones, búsqueda de indicios
	Generación de respuesta	Planificación de respuestas, respuesta crítica
Apoyo al procesamiento	Metacognitivas	Autoconocimiento, autoplanificación, autoinstrucciones
	Socioafectivas	Autoevaluación, autocontrol, contradistractores, motivacionales

Fuente: elaboración propia basada en Román y Gallego (1994).

Estas características entre la monitoria y su íntima relación con las estrategias de aprendizaje conducen a que el presente artículo tenga por objetivo abordar la población estudiantil desde una perspectiva más cercana a la psicología educativa teniendo como base un enfoque cognitivo, así como también consolidar desde ésta el concepto de monitoria como un espacio de personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De igual forma, la figura del monitor resulta aún ambigua, abriendo esto un espacio para la descripción de su intervención sobre la población estudiantil y su importancia frente a las miras de éxito académico.

Metodología

El presente artículo es fruto de una investigación que se desarrolló bajo un enfoque de investigación cualitativa y un diseño descriptivo, dado que utilizó la recolección de datos

sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación de una situación (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). A su vez, permite describir fenómenos, contextos y eventos, y detallar cómo son y cuáles son sus propiedades o características. La población participante consistió en ocho monitores del área de Acompañamiento y Permanencia –MAIE–, de los programas de Ingeniería Civil, Ingeniería Industrial, Psicología, Filosofía, Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, Contaduría y Ciencias Bíblicas de UNIMINUTO. Para la recolección de la información se implementó una ficha de sistematización en la cual el monitor consignaba la asignatura en la que los estudiantes atendidos presentaron dificultad, junto con la estrategia de aprendizaje, su técnica y el procedimiento abordado en respuesta a ello.

El procedimiento siguió estos pasos: (i) se llevó a cabo la firma del consentimiento informado, donde los monitores aceptaban de manera libre y voluntaria el participar del proyecto de investigación; (ii) se ejecutaron tres talleres de formación psicopedagógica que tenían como objetivo la enseñanza de las estrategias de aprendizaje con base en la postura teórica de Román y Gallego (1994); (iii) posteriormente se realizó la recolección de la información con base en las monitorias impartidas por los monitores en el semestre 2017-2; (iv) se procedió a la descripción de la información desde una perspectiva fenomenológica, en donde se registran y consignan las estrategias y técnicas de aprendizaje descritas anteriormente que se usaron en respuesta a las necesidades académicas percibidas por el monitor o reportadas por el propio estudiante.

Resultados y discusión

Del proceso de monitoria en relación con la enseñanza de estrategias de aprendizaje descrito hasta el momento, se obtuvo dos resultados principales: (i) frente a la implementación, por cada monitor, de estrategias y técnicas de aprendizaje mnemotécnicas, de elaboración y organización para la codificación, donde prevaleció el uso de técnicas como relación intracontenido, metáfora, diagramas, palabras clave, mapas conceptuales y acrósticos; (ii) frente al uso de dichas estrategias y técnicas sobre asignaturas y temáticas específicas de cada programa profesional.

Distintas estrategias de aprendizaje y sus técnicas, como se enuncian anteriormente (tabla 1), fueron abordadas por los ocho monitores del área de Acompañamiento y Permanencia –MAIE– en su labor de monitoria académica. Sin embargo, se puede observar que todas ellas parten del proceso cognitivo de codificación de la información (figura 1). Para explicar este fenómeno se piensan tres hipótesis preliminares:

De forma clásica se establece que la codificación hace referencia a uno de los tres procesos bajo los que se conforma la información en la memoria, siendo aquel en el cual la información sensorial o semántica es convertida en una forma en la que puede ser almacenada –ya sea mediante relaciones entre las propiedades físicas de un objeto, sus relaciones entre sí o la idea general a la que hacen parte– y que estará dispuesta para posteriormente ser evocada (Matsumoto, 2008). La codificación es el aspecto central de los procesos de aprendizaje, dado que es con este con el cual se inicia la interiorización de la información, ya sea a corto o largo plazo, y la fortaleza de la misma afectará el nivel y fuerza de la comprensión (Beltrán, 2002; Craik & Lockhart, 1972). De acuerdo con esto, la prevalencia de estrategias que sirven a la codificación presupone una necesidad de fomentar rutas de almacenamiento de información alternativas o personalizadas al estudiante, el cual puede estar en las facultades para evocar un componente temático, pero carecería de las herramientas adecuadas para iniciar un proceso de consolidación de esta. Si bien es cierto que el monitor es quien selecciona las estrategias a llevar a cabo, esto no se habría hecho de forma aleatoria sino con base en las necesidades del estudiante, tanto aquellas percibidas por el monitor como aquellas reportadas por este último.

Por el contrario, el que los monitores y estudiantes se hayan enfocado en estrategias que sirven a la codificación dejando de lado las demás puede explicarse como parte de un vacío teórico-práctico al respecto. Si bien se realizó una inducción previa a las estrategias de aprendizaje y sus técnicas –como se expresa en la metodología–, lo que disminuye la plausibilidad de esta hipótesis, no se tuvo en cuenta si había predisposición o familiaridad sobre el uso propio de cada uno de los monitores del área sobre estas, permitiendo pensar que la razón por la cual se eligió la codificación como proceso cognitivo es que es la más conocida o usada por los propios monitores, quienes partirían del mismo

para orientar sus propias estrategias de aprendizaje; en especial, cuando las estrategias enfocadas en componentes de la codificación como lo son la memorización, la resolución de problemas y el aprendizaje de corto a largo plazo son consideradas por la literatura como las intervenciones más efectivas en términos de promover el rendimiento académico (Rafoth, 2004), lo cual podría hacer parte de los objetivos de su monitoria.

Tercero, continuando con Rafoth (2004), se puede considerar que una intervención específica apropiada requiere no solo de un conocimiento profundo sobre las estrategias y técnicas de aprendizaje, sino también sobre la motivación del estudiante en cuestión. En el caso de las monitorias, este último aspecto está limitado. Dado esto es posible que el estudiante busque consolidar de forma rápida alguna temática para un fin inmediato o particular sin tener intención de una evocación futura de esta (como podría suceder frente a un parcial) o de comprenderla de forma metacognitiva, por tal motivo, tanto los estudiantes como los monitores pueden haber buscado orientar la monitoria sobre la codificación al resultar esto más útil que concentrarse en otros procesos más costosos en términos de tiempo.

Cabe aclarar que estas hipótesis preliminares no son excluyentes entre sí. Es posible que sinceramente los estudiantes necesiten de un énfasis en el proceso de codificación al tiempo que exista un desconocimiento por parte del monitor sobre estrategias y técnicas de otro orden, facilitando así que el estudiante mismo oriente la monitoria a la codificación y almacenamiento temporal de la información. De cualquier forma, cada hipótesis frente a estos resultados sugiere respectivamente que se realice un mayor énfasis, antes de llevar a cabo una intervención académica por parte de futuros monitores, desde las categorías de: (a) necesidades académicas, (b) conocimiento teórico-práctico de las estrategias y técnicas de aprendizaje y (c) conocimiento de la motivación estudiantil.

de visualización puede facilitar al estudiante dimensionar la proyección de un negocio, así como pensarse la creación de una empresa.

Por su parte, la estrategia mnemotécnica y sus respectivas técnicas se usaron frente asignaturas como Procesos Administrativos, Griego I y Aprendizaje. En Procesos Administrativos, los acrónimos permitieron recordar por medio de las siglas Dofa (debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas) los componentes centrales de la planificación estratégica de empresas. Paralelamente, en la asignatura Griego I se evidencia que la técnica acrósticos facilita el almacenamiento de las flexiones o variaciones (nominativas, genitivas, dativas y acusativas) que experimentan las palabras en el contenido semántico de este idioma utilizando la oración «nunca grites de amor». Asimismo, en la asignatura Aprendizaje, la técnica de palabras clave posibilitó la identificación de los conceptos o palabras que son importantes para comprender el proceso de aprendizaje conductual (como estímulo condicionado, estímulo incondicionado, estímulo neutro, respuesta condicionada, respuesta incondicionada, refuerzo positivo, refuerzo negativo, pausa post- reforzamiento, tasa de respuesta).

Por último, la estrategia de organización y respectivas técnicas se implementó en asignaturas como Ceplec, Aprendizaje y Precálculo. En Ceplec, el esquema permite realizar la estructura previa de un texto, ya sea reseña, ensayo o artículo, facilitando y favoreciendo los procesos posteriores de redacción y escritura. Igualmente, resultó viable el uso de mapas conceptuales para organizar o sintetizar un texto crítico de forma holística por medio de jerarquías basadas en categorías supraordinales, ordinales y subordinales que permiten profundizar en procesos escalonados acordes al nivel de las proposiciones identificadas. Por su parte, para Aprendizaje, el diagrama concedió una representación de las relaciones causa-efecto a las que pueden estar sujetas las conductas, así como analizarlas por medio de conceptos interdependientes. En cuanto a Precálculo, el diagrama permitió seguir una comprensión secuencial de la solución de los polígonos regulares partiendo del concepto de paralelogramo ($A=Lado*Lado$) hasta encontrar la apotema del polígono ($A=Apotema*Perímetro/2$).

Conclusión

Las estrategias y técnicas empleadas frente a cada asignatura fueron seleccionadas con base en las necesidades percibidas por el monitor o reportadas por el estudiante, buscando dar cumplimiento a la premisa de que la monitoria se define desde su carácter de personalización frente a los procesos de educación. Cabe resaltar, en concordancia con autores como Falchikov (2001), King, Staffieri y Adelgais (1991), que esto es permitido por la inmersión que tiene el monitor en la población estudiantil, desde la cual puede brindar una observación más profunda de las falencias y fortalezas de la misma, siendo la relación dialógica monitor-estudiante la que hace esto posible.

Asimismo, los resultados establecen un punto de partida para futuras investigaciones e intervenciones académicas, donde se podría llegar a explorar de forma más exhaustiva el uso de las estrategias y técnicas de aprendizaje frente a distintas temáticas de una o varias asignaturas, con el fin de hallar más afinidades temática-estrategia-técnica que permitan a los estudiantes facilitar sus procesos de aprendizaje, similar a lo que describe UNIMINUTO en el texto *Didáctica para no didácticos* (2016), pero haciendo énfasis en el currículo de los programas de esta institución.

Lo anterior da paso a una mejor planeación hacia el futuro para las monitorias sentando un antecedente que sirva para realizar una intervención, no sólo remedial –como sucedió en esta primera ocasión–, sino también de tipo preventivo, que ayude a disminuir la pérdida académica y mejore el desempeño en curso de los estudiantes antes de su encuentro con las temáticas de alguna asignatura. Siendo así, estos resultados y todo el proceso de monitoria subyacente presentado en este texto sugieren también, de acuerdo con autores como Guido (2012), la implementación o continuación de espacios de inducción sobre estrategias y técnicas de aprendizaje para futuros monitores de la universidad que les permita adquirir y desarrollar herramientas que faciliten, no solo el ejercicio de transmitir conocimiento, sino ayudar al otro a construirlo desde el descubrimiento del propio aprender-a-aprender.

De forma general, la monitoria como forma de acompañamiento e intervención académica es una apuesta que parte de la

integración entre las estrategias y técnicas de aprendizaje basadas en procesos cognitivos como la codificación y las premisas del aprendizaje entre pares, en el cual se favorecen procesos de aprender-a-aprender y tanto los estudiantes como los monitores pueden adquirir y desarrollar sus propias habilidades, así como superar las dificultades temáticas, apuntando juntos al éxito académico a partir de la premisa de la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a las necesidades de la población estudiantil en UNIMINUTO.

Referencias

- Barriga, F., y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (4ª ed.). México: McGraw-Hill. Recuperado de <https://jeffreydiaz.files.wordpress.com/2008/08/estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Beltrán, J. (2002). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Recuperado de http://204.153.24.32/materias/PDCA/idca/materiales/idca_05.doc
- Bruffee, K. A. (1993). *Collaborative learning. Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Campos, Y. (2000). *Estrategias de enseñanza aprendizaje*. Recuperado de <http://www.camposc.net/0repositorio/ensayos/00estrategiasenseaprendizaje.pdf>
- Craik, F., y Lockhart, R. (1972). Levels of processing a framework for memory research. *Journal of V. L. and V. B.*, 11, 671-684.
- Falchikov, N. (2001). What is Peer Tutoring. En N. Falchikov, *Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education* (pp. 8-60). London: Routledge Falmer.
- Fernandes, J., Mello, B., y Barbejat, R. (2001). Uma Experiência de Avaliação Participativa. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, Niterói. Recuperado de <http://198.136.59.239/~abengeorg/CobengeAnteriores/2001/trabalhos/APP001.pdf>
- Gargallo, B., Suárez, J., y Ferreras, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 421-441. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321923010>

- Guido, L. (2012). Aprender a Aprender. Recuperado de http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Educacion/Aprender_a_aprender.pdf
- Hawkins, T. (1982) Intimacy and audience: the relationship between revision and the social dimension of peer tutoring. En M. Harris, *Tutoring writing. A sourcebook for writing labs*. Glenview. Illinois: Scott, Foresman & Company.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Diseños del proceso de investigación cualitativa. En *Metodología de la investigación* (5ª ed., pp. 685-721). Ciudad de México: McGraw Hill.
- King, A., Staffieri, A., y Adelgais, A. (1998). Mutual peer tutoring: effects of structuring tutorial interaction to scaffold peer learning. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 134-52.
- Matsumoto, D. (2009). Encoding. *The Cambridge Dictionary of Psychology*. Cambridge University Press.
- Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C. (2014). Desarrollo psicológico durante la adolescencia. *Desarrollo Psicológico y Educación* (pp. 433-514). Madrid: Alianza Editorial.
- Queiroz, C., y Silva, R. (2009). Monitoria orientada: uma possibilidade para melhoria do desempenho acadêmico na disciplina química. *Revista Ed. Popular*, 8, 125-137. Recuperado de www.webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:dG6cbZZtjdWJ:www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/download/20062/10704+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co
- Rafoth, M. (2004). Academic Failure, Prevention of. En C. Spielberger, *Encyclopedia of Applied Psychology* (pp. 1-7). South Florida, Tampa: Elsevier Inc.
- Román, J., y Gallego, S. (1994). *Acra: Escalas de estrategias de aprendizaje* (4ª ed.). Madrid: TEA Ediciones. Recuperado de http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/ACRA_extracto_web.pdf
- Sanabria, F. (2010). Enseñando mutuamente: una aproximación al método lancasteriano y a su apropiación en Colombia. *Rhec*, 13(13), 47-76. Recuperado de http://editorial.udenar.edu.co/revistas/rudecolombia/files/r13_47.pdf
- Sánchez, L., y Melo, A. (2013). *El programa de tutorías en el proyecto "Clase Virtual De Matemática y Tutorías"*. Recuperado

de http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/PonenciasClaves/4/ponencia_192.pdf

Topping, K. (1996). Effective peer tutoring in further and higher education: a typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321-45.

UNIMINUTO. (2016). Artículos de sistematización de experiencias pedagógicas de profesores. En *Didáctica para no didácticos* (pp. 149-299). Bogota: Editorial UNIMINUTO.

Vygotsky, L. (1996). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Grupo editorial Grijalbo. Recuperado de <http://bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFG/genetica/zalazar/Vygotski%20%20El%20desarrollo%20de%20los%20procesos%20psicologicos%20superiores%20%20Cap%20IV.pdf>