

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y  
Humanidades, Asunción, Paraguay**

ISSN en línea: 2789-3855, 2026

## **Programa de orientación psicoeducativa para desarrollar autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios**

Psychoeducational guidance program to develop self-regulated  
learning in university students

**Alan Daniel Jiménez López**

alandanieljimenezlopez@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-1095-8830>

Universidad Nacional Autónoma de México

Ciudad de México – México

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5699>

**Artículo recibido:** 12 de diciembre de 2025.  
**Aceptado para publicación:** 17 de abril de 2026.  
**Conflictos de Interés:** Ninguno que declarar.

**Redilat**  
Red de Investigadores  
Latinoamericanos

**LATAM**

Revista Latinoamericana de  
Ciencias Sociales y Humanidades

**VOLUMEN VII**

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5699>

## Programa de orientación psicoeducativa para desarrollar autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios

Psychoeducational guidance program to develop self-regulated learning in university students

**Alan Daniel Jiménez López**

[alandanieljimenezlopez@gmail.com](mailto:alandanieljimenezlopez@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0009-1095-8830>

Universidad Nacional Autónoma de México

Ciudad de México – México

Artículo recibido: 12 de diciembre de 2025. Aceptado para publicación: 17 de abril de 2026.  
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

### Resumen

En las últimas dos décadas, las instituciones de educación superior han incorporado el currículo flexible en los programas de licenciatura, permitiendo que el estudiante seleccione asignaturas optativas para construir una trayectoria académica personalizada. El funcionamiento del modelo curricular depende del papel activo del estudiante, quien debe autorregular su trayectoria. Para apoyar este proceso, se diseñó un programa de orientación psicoeducativa basado en el modelo cíclico de aprendizaje autorregulado de Zimmerman. El objetivo del estudio fue evaluar la efectividad del programa y la pertinencia del paradigma de aprendizaje autorregulado como marco teórico para el acompañamiento. Se empleó un enfoque mixto con un diseño cuasiexperimental y una muestra no probabilística compuesta por un grupo experimental ( $n=27$ ) y un grupo control ( $n=7$ ). La evaluación del programa incluyó dos instrumentos cuantitativos y tres cualitativos aplicados durante su implementación y seguimiento, los datos se analizaron mediante triangulación metodológica de datos. Los resultados mostraron diferencias significativas entre los grupos, indicando que, en siete sesiones, el alumnado desarrolló habilidades para establecer objetivos profesionales, planificar su trayectoria y autorregular su proceso formativo. Se concluye que el paradigma de autorregulación del aprendizaje es un marco efectivo para orientar a los estudiantes universitarios en la toma de decisiones sobre su trayectoria académica.


*Palabras clave:* orientación educativa, aprendizaje autorregulado, programas de educación, currículo flexible, educación superior

### Abstract

Over the past two decades, higher education institutions have integrated flexible curricular structures into undergraduate programs, thereby enabling students to select elective courses and construct individualized academic trajectories. The operational viability of this curricular model is contingent upon the students' active engagement and, specifically, their capacity to self-regulate the planning and management of their academic pathway. To support this process, a psychoeducational guidance program was developed, grounded in Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. The purpose of this study was to evaluate the effectiveness of the program and to examine the viability of the self-regulated learning paradigm as a theoretical framework for academic guidance. A mixed-

methods approach was adopted, employing a quasi-experimental design and a non-probabilistic sample comprising an experimental group (n=27) and a control group (n=7). The evaluation incorporated two quantitative instruments and three qualitative instruments administered during the program's implementation and subsequent follow-up, with data analyzed through methodological triangulation. Findings revealed significant differences between the groups, demonstrating that, over the course of seven sessions, students strengthened their ability to formulate professional objectives, plan their academic trajectory, and self-regulate their formative processes. The study concludes that the self-regulated learning paradigm constitutes a robust and effective framework for providing academic guidance to university students engaged in decision-making related to their academic trajectories.

*Keywords:* educational guidance, self-regulated learning, educational programs, flexible curriculum, higher education

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Jiménez López, A. D. (2026). Programa de orientación psicoeducativa para desarrollar autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 7 (2), 1120 – 1136. <https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5699>

## **INTRODUCCIÓN**

Debido a las necesidades sociales que han surgido en las últimas dos décadas, las instituciones de educación superior han buscado incorporar un currículo flexible en sus programas de pregrado con el objetivo de colocar al alumnado como un agente activo en su proceso de aprendizaje que sea capaz de impulsar transformaciones sociales (Bernate y Vargas, 2020). No obstante, aunque los estudiantes universitarios pueden considerarse adultos competentes para tomar decisiones sobre su formación y futuro profesional (Urcid, 2018), de acuerdo con Díaz-Barriga et al. (2020), son ellos mismos los que han expresado su preocupación para realizar esta acción respecto a su trayectoria académica debido a la información limitada que poseen.

Como el funcionamiento del currículo flexible depende en gran medida del protagonismo que el estudiante asuma en su trayectoria académica, resulta necesario fomentar la autorregulación en los estudiantes (Quintana y Caamaño, 2018), para que este pueda decidir qué, cuándo y cómo aprender, generando así diferentes perfiles de egreso en las distintas áreas profesionales que se pretenden lograr con su formación universitaria (Díaz-Barriga et al., 2020).

Debido a que la autorregulación es necesaria durante el proceso formativo del currículo flexible y es una competencia esencial para el desarrollo académico del alumnado universitario (Fernández y Rivera, 2021), se propuso desarrollar a través de un programa de orientación, ya que como lo señala Cobos (2022) estos espacios son especialmente importantes en los momentos en que hay que tomar decisiones de tipo profesional o personal.

El acompañamiento se ubicó como apoyo para el alumnado en la mitad de su carrera universitaria, quienes se encuentran a un semestre de seleccionar las asignaturas optativas de elección de su plan de estudios, en ese sentido la intervención tiene un carácter preventivo, formativo e intencional. El proceso de orientación psicoeducativa tuvo una duración de siete sesiones de noventa minutos cada una, estas sesiones se impartieron de manera semanal.

La estructura del acompañamiento se concentra en la primera fase del modelo cíclico de Zimmerman, el cual, comienza con el establecimiento de objetivos (3 sesiones), donde se trabajó el autoconocimiento para que el alumnado reconozca sus fortalezas, debilidades y dudas respecto a la tarea que debe realizar e identifique sus intereses profesionales dentro de la disciplina psicológica; y culmina con la planificación estratégica de la trayectoria académica (4 sesiones), donde el abordaje se dirige principalmente a que el estudiante comprenda la funcionalidad del tramo curricular flexible y las diversas oportunidades institucionales a su disposición para que con ello puedan realizar un conteo adecuado de créditos curriculares que le facilite su egreso, pero además desarrolle habilidades que le permitan realizar la fase de ejecución y auto-reflexión, es decir, sean capaces de autorregular su trayectoria académica de forma autónoma.

Debido a que el paradigma de aprendizaje autorregulado como enfoque para brindar orientación psicoeducativa resulta innovador, el objetivo de la investigación es evaluar la efectividad del programa y la pertinencia del paradigma de aprendizaje autorregulado como marco teórico para la orientación.

## **METODOLOGÍA**

### **Enfoque y Diseño de Estudio**

El presente estudio es de tipo cuasiexperimental, donde se analiza el proceso de elección de asignaturas optativas del alumnado para comparar los resultados entre los participantes del programa y del grupo control. Adicionalmente, es de corte mixto, ya que para demostrar la pertinencia de la orientación psicoeducativa se consideran datos recolectados tanto por instrumentos cuantitativos

como cualitativos, los cuales, serán analizados por medio de la triangulación metodológica de datos de acuerdo con el proceso explicado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

### **Muestra**

Se trabajó con una muestra no probabilística de tipo intencional, conformada por un grupo experimental y un grupo control. El primero se conformó por 27 estudiantes (23 mujeres y 4 hombres), con una media de 19.89 años ( $DE=1.12$ ), que cursan el cuarto semestre de la licenciatura en psicología en el sistema escolarizado, de los cuales 7 participaron quince meses después en el grupo focal de seguimiento, todas estudiantes mujeres ( $M=21.86$  años;  $DE=2.34$ ). El segundo se integró por 7 estudiantes (6 mujeres y 1 hombre), con una media de 21.29 años ( $DE=.76$ ), quienes se encuentran a punto de inscribirse a séptimo semestre y no han recibido la orientación psicoeducativa que brinda el programa.

### **Instrumentos de Recolección de Datos**

Durante la aplicación del programa se aplicaron dos instrumentos cuantitativos y dos cualitativos. Respecto a los cuantitativos, el primero fue un pretest-postest compuesto por 12 reactivos divididos en dos secciones: funcionalidad del plan de estudios (6 reactivos) y la segunda sobre el proceso de elección de asignaturas (6 reactivos tipo likert), este instrumento se aplicó un día antes de iniciar el programa y en la última sesión de este; el segundo fue un cuestionario de satisfacción de 12 reactivos que se aplica en todas las actividades de orientación en la institución.

En cuanto a los instrumentos cualitativos, el primero consistió en un autorreporte que se aplicó al término de cada sesión, este se componía de tres preguntas abiertas sobre qué les gustó, no les gustó y sugerencias, el objetivo de este instrumento era inspeccionar, desde la voz de los estudiantes, el desarrollo de la orientación psicoeducativa brindada; el segundo fueron los productos que se desarrollaron durante el programa, que permitieron evaluar el desarrollo progresivo que el alumnado realiza para establecer su objetivo profesional y su planificación estratégica de la trayectoria académica.

Para realizar el seguimiento de los estudiantes quince meses después se diseñó un cuestionario de ocho preguntas abiertas, las cuales, se dividen en cuatro secciones: orientación institucional recibida (1 pregunta), planificación de la trayectoria académica (3), proceso de elección de asignaturas (2) y sugerencia sobre la orientación psicoeducativa en la elección de asignaturas optativas (2). Cabe mencionar que estas preguntas se formularon con la intención de ser aplicables en el grupo control.

### **Procedimiento**

El programa se ofertó abiertamente para los estudiantes universitarios de la institución por los medios oficiales, al inscribirse los estudiantes recibían vía correo electrónico el consentimiento informado, el pretest y detalles adicionales para comenzar la intervención. Durante las siete sesiones del programa se recolectaron, con ayuda de una plataforma de gestión del aprendizaje, las diferentes versiones de los productos elaborados por las personas participantes y el autorreporte al término de cada sesión. Al finalizar la última sesión del programa se les compartió el postest y el cuestionario de satisfacción.

Para recabar los datos de la fase de seguimiento (quince meses después), se contactó vía correo electrónico a los estudiantes que tomaron el programa para consultar su disponibilidad de participar en un grupo focal. La invitación contemplaba una breve descripción de qué es un grupo focal, el objetivo del presente estudio, la modalidad de la reunión, así como la fecha y hora de la sesión. Después de confirmar su asistencia, se les compartía los datos para acceder a la reunión virtual y el consentimiento informado de la investigación. Una vez reunidos en la sesión, se procedía al desarrollo del grupo focal como se describe en Bautista (2021). Las respuestas recolectadas fueron transcritas en un documento

Word para facilitar su análisis. Por otro lado, para conseguir a los participantes del grupo control, se recurrió a la estrategia de muestreo en bola de nieve por medio de los estudiantes que han participado en el programa. Tanto la invitación como el desarrollo del grupo focal siguieron el mismo procedimiento que el grupo anterior.

Con los datos recolectados, se procedió a su organización, los datos cuantitativos se integraron en una hoja de Excel para facilitar el análisis descriptivo y comparativo en el software IBM SPSS Statistics versión 25 y los datos cualitativos se compilaron en un documento Word para permitir su análisis en el software Atlas.ti versión 24. Los resultados se organizaron por instrumento para facilitar su presentación.

Finalmente, se procedió con la triangulación metodológica de los datos para su discusión, primero para comprobar la efectividad de la orientación psicoeducativa al alumnado de licenciatura para que pueda realizar una planeación de asignaturas optativas de acuerdo con sus objetivos profesionales y después para demostrar la pertinencia del paradigma de aprendizaje autorregulado como referente teórico para brindar orientación psicoeducativa a los estudiantes universitarios.

### **Consideraciones Éticas**

Antes de iniciar el programa psicoeducativo se presentó al alumnado el consentimiento informado de la investigación, los cuales firmaron de aceptación para participar voluntariamente en el estudio.

### **DESARROLLO**

#### **Orientación Psicoeducativa en la Educación Superior**

Toledo-Candia (2021) conciben la orientación psicoeducativa como un proceso de apoyo formativo, intencional e integral para que la persona pueda desarrollarse personal, académica y profesionalmente. De acuerdo con Guillen et al. (2019) y Quintana y Caamaño (2018), para denominarlo un proceso integral se deben abordar tres dimensiones en el alumnado: cognitiva, se dirige a los procesos de enseñanza para que la persona tenga un mayor control de su realidad; conductual, refiere a las estrategias de modificación del comportamiento de la persona; socioemocional, que comprende la parte afectiva, motivacional e interpersonal.

Se reconoce a la orientación como “psicoeducativa” cuando los pensamientos, comportamientos e intervenciones del orientador están guiados por un paradigma psicoeducativo como la autorregulación del aprendizaje, emocional, psicología positiva, entre otros, los cuales, según Hernández-Rojas (1998), se han desarrollado a partir de investigaciones psicológicas en contextos educativos y le han dado a la orientación psicoeducativa su abordaje integral. Por esa razón, esta actividad ha sido comprendida como una actividad disciplinar propia del psicólogo educativo (Monereo, 2015), ya que, el proceso requiere una preparación profesional específica, que incluye el dominio teórico de la psicología de la educación (Guillen et al., 2019), empleo metodológico adecuado (Arellano, 2012) y un conjunto de competencias emocionales para brindar un servicio de calidad (Toledo-Candia, 2021).

Las principales características de la orientación psicoeducativa son: intervención basada en la prevención, de carácter formativo e intencional (Tienes, 2014); comprende procesos educativos y reeducativos, no sólo se debe enfocar en desarrollar nuevas competencias y conductas de preparación para la vida, sino también influir en los conocimientos conformados previamente (Falcones y Zambrano, 2021); desarrollo de una actitud proactiva, la orientación debe ampliar las expectativas, experiencias y oportunidades que están al alcance del alumno (Quintana y Caamaño, 2018); incentivar la adquisición de estrategias, competencias y valores que faciliten la adaptación del alumnado al ambiente universitario, por ejemplo, gestión del tiempo, solución de problemas, autorregulación emocional, etc. (Caamaño y Quintana, 2017); trabajo desde el autoconocimiento, desarrollando una

persona más consciente y segura al conocer sus fortalezas, debilidades e intereses (Granados, 2003); y promover el aprendizaje autónomo, que le permita aprender a aprender, pero también implementar acciones para analizar, reflexionar, planificar, afrontar y resolver las diversas situaciones de la vida cotidiana (Monereo, 2015).

Aunque la orientación psicoeducativa se ha definido como actividad propia del psicólogo educativo, este proceso en la educación superior (así como en los otros niveles educativos) debe comprenderse como parte de un sistema de acompañamiento más amplio, en donde resultará necesario complementarse con otros apoyos de orientación como la tutoría, pero también con otros agentes educativos, principalmente los docentes, todo con la finalidad de beneficiar al alumnado (Toledo-Candia, 2021).

### **Aprendizaje Autorregulado como Paradigma Psicoeducativo Contemporáneo**

El Aprendizaje Autorregulado o Self-Regulation Learning (SRL), es nombrado paradigma psicoeducativo contemporáneo por sus orígenes en los contextos educacionales para mejorar las prácticas educativas (Hernández-Rojas, 2018). Es uno de los paradigmas centrales en las investigaciones e intervenciones realizadas desde la psicología de la educación, ya que además de tener vigencia en la comunidad científica, se considera un proceso esencial para la formación integral en todos los niveles escolares, esto debido a su capacidad explicativa del aprendizaje (Fernández-Martín et al., 2022), su relación con el éxito académico (Hernández y Camargo, 2017) y porque proporciona una base teórica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Schunk y Zimmerman, 2013).

Zimmerman (2002), define el aprendizaje autorregulado como un proceso de autocontrol que sirve para transformar las capacidades mentales del alumnado en académicas, es decir, el control que el estudiante realiza, a través de estrategias personales, sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivaciones con la finalidad de conseguir los objetivos establecidos (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

La autorregulación del aprendizaje cuenta con diversos modelos teóricos para tratar de comprender cómo las personas se autorregulan (Sánchez, 2018). El modelo cíclico sobre aprendizaje autorregulado de Barry Zimmerman es el más investigado debido a que explica la mayoría de los procesos que intervienen en el aprendizaje autorregulado, determina los aspectos donde se requiere realizar intervenciones para mejorar la autorregulación (Panadero y Alonso-Tapia, 2014) y presenta los pasos para diseñar intervenciones en el aula (Vázquez y Daura, 2013).

Las tres fases que establece Zimmerman en su modelo cíclico de autorregulación del aprendizaje son: planificación (forethought phase), comprende los procesos y creencias que preceden a los esfuerzos por aprender; ejecución (performance phase), refiere a los procesos implementados y monitoreados durante el aprendizaje; y auto-reflexión (self-reflection phase), integra los procesos posteriores al esfuerzo del aprendizaje, lo cuales retoman los resultados de la acción (Hernández y Camargo, 2017).

En la fase de planificación el estudiante ha de enfrentarse por primera vez a la tarea (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). De acuerdo con Choez-Menoscal (2020), en esta fase se involucran dos subprocesos, el análisis de la tarea y las creencias auto-motivadoras, el primero comprende los procesos de establecimiento de objetivos y la planificación estratégica (Barreto-Trujillo y Álvarez-Bermúdez, 2020), mientras que el segundo hace referencia a la autoeficacia, expectativas de resultado, valor de la tarea y la orientación a metas. Estas acciones son relevantes para el proceso de autorregulación, por un lado, diversos estudios han señalado un mayor éxito académico cuando el alumnado planifica (Zimmerman, 2002) y, por el otro lado, las creencias, expectativas y valores son los

elementos que generan y sostienen el interés para realizar la actividad (Núñez et al., 2021; Vázquez y Daura, 2013).

En la fase de ejecución el alumnado ha de implementar el plan estratégico que diseñó en la fase anterior y monitorear su desempeño (Barreto-Trujillo y Álvarez-Bermúdez, 2020). De acuerdo con Zimmerman (2002), los procesos durante la fase de ejecución se dividen en dos clases principales: el auto-control (que comprende estrategias metacognitivas y motivacionales para mantener la concentración e interés) y la auto-observación (que considera la monitorización metacognitiva y el auto-registro al realizar la actividad), estas estarán a cargo de regular la aplicación y mantener el interés por la actividad (Choez-Menoscal et al., 2020).

En la última fase de auto-reflexión el alumno evalúa su trabajo con base en los criterios iniciales y busca explicaciones a los resultados obtenidos, sean de éxito o fracaso (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Zimmerman (2002) plantea dos clases principales de procesos para esta fase: auto-juicio y auto-reacción, el primero comprende la autoevaluación (valoración propia sobre el trabajo) y la atribución causal (búsqueda del motivo de los resultados), mientras que la segunda se integra por la autosatisfacción (reacciones afectivas y cognitivas producto de la acción) y la inferencia adaptativa/defensiva (voluntad para autorregularse) (Vázquez y Daura, 2013).

## RESULTADOS

### Pretest-Postest

Como se muestra en la figura 1, se encontró que los porcentajes de respuestas correctas de los seis reactivos correspondientes a la dimensión funcionalidad del plan de estudios presentan una diferencia significativa entre los resultados del pretest con los del postest, indicando que al terminar el programa de orientación psicoeducativa la mayoría de los estudiantes conocen los créditos necesarios que requieren inscribir por semestre, el total de créditos para concluir la licenciatura, los elementos de una formación integral, las oportunidades que tienen como estudiantes, los requisitos de titulación, las áreas curriculares y campos de conocimiento de su disciplina.

**Tabla 1**

*Porcentaje de respuestas correctas en la dimensión funcionalidad del plan de estudios flexible*

Reactivo	Pretest	Postest
1. Créditos que se requieren inscribir por semestre	37.03%	96.29%
2. Total de créditos para concluir la licenciatura	51.80%	100%
3. Elementos de una formación integral	77.77%	96.29%
4. Oportunidades como estudiante	67.90%	94.75%
5. Requisitos de titulación	54.62%	99.07%
6. Áreas de la licenciatura y campos de conocimiento	35.18%	92.59%

**Fuente:** elaboración propia.

Respecto a la dimensión sobre el proceso de elección de asignaturas, se realizó con los seis reactivos una prueba Wilcoxon para muestras relacionadas, esto con la finalidad de identificar diferencias entre las respuestas de inicio y término del programa.

Como se observa en la tabla 2, se encontraron diferencias significativas en cinco de seis reactivos, donde se obtuvo un valor p de  $<.00$ , por lo tanto, se afirma que al finalizar el programa los estudiantes comprenden el objetivo de la licenciatura, identifican su objetivo profesional, saben combinar las asignaturas de diferentes campos para una formación integral, comprende que el nombre de las

asignaturas optativas no proporciona la información suficiente para tomar la decisión de inscribirla y cuenta con los conocimientos suficientes para elegir sus asignaturas optativas. En el caso del reactivo 9, el valor  $p > 0.05$  señala que el programa no incidió en la valoración del alumnado ya que en ambos casos se encontró un rechazo a la afirmación “es obligatorio elegir un solo campo de conocimiento”.

**Tabla 2**

*Resultados de la prueba Wilcoxon de la dimensión proceso de elección de asignaturas optativas*

Reactivo	p
7. Comprendo el objetivo de la licenciatura	<.00
8. Identifico mi objetivo profesional	<.00
9. Es obligatorio elegir un solo campo de conocimiento	.71
10. Sé cómo combinar asignaturas de diferentes campos	<.00
11. El nombre de la asignatura proporciona información suficiente para elegirla	<.00
12. Cuento con los conocimientos suficientes para elegir mis asignaturas optativas	<.00

**Fuente:** elaboración propia.

### **Autorreporte**

Después de realizar un análisis cualitativo de las respuestas del alumnado, se identificaron por cada sesión del programa las categorías más relevantes en cuanto al aprendizaje de los estudiantes.

Respecto a la primera sesión, los estudiantes reportaron que el programa facilitó un ambiente de confianza, cómodo y seguro para expresar sus inquietudes, atribuyéndole a la disposición de los ponentes que impartieron el taller y a las dinámicas implementadas durante la sesión; además, mencionaron que la explicación del programa incentivó su interés en seguir participando. Adicionalmente, respecto al inicio del proceso de autoconocimiento, destacaron que les permitió expresar sus dudas e identificar otras sobre su trayectoria académica.

En la segunda sesión mencionaron una comprensión profunda de la funcionalidad de su plan de estudios, principalmente la relevancia que tiene desarrollar los cuatro elementos de una formación integral (teoría, práctica, evaluación e investigación) y cómo estos se distribuyen entre las asignaturas optativas de cada campo de conocimiento, convirtiéndose en un criterio para elegir sus asignaturas optativas. Adicionalmente, señalaron un agrado respecto al recurso de apoyo para definir su objetivo profesional, mencionando que les permitió aclarar los temas que desean abordar durante su formación y futuro profesional.

En la tercera sesión destacaron una satisfacción por el acompañamiento recibido en el programa psicoeducativo, ya que, con las actividades de reflexión, recursos de autoconocimiento y la retroalimentación constante, la mayoría ha logrado establecer su objetivo profesional, identificando sus temas de interés y los campos de conocimiento de su disciplina donde pueden desarrollarlos, además, señalan que han tomado conciencia sobre la dirección de su trayectoria académica.

En la cuarta sesión resaltaron principalmente la comprensión del conteo de créditos adecuado para mantener la regularidad a lo largo de su trayectoria académica, mencionando que pudieron aclarar sus dudas respecto a la temática, pero además que entendieron la importancia de realizar una planeación de asignaturas y un conteo adecuado de créditos. Además, valoraron positivamente el segundo recurso de apoyo para el conteo de créditos optativos, describiéndolo como un recurso innovador y sencillo de utilizar, el cual, les permitirá reflexionar sobre las asignaturas más pertinentes para conseguir sus objetivos profesionales. También manifestaron que con las diversas actividades realizadas hasta el

momento se sienten más seguros de sus decisiones y motivados para buscar mayor información sobre sus intereses profesionales.

En la quinta sesión señalaron interés por las diversas oportunidades que tienen como estudiantes de la licenciatura, destacando los idiomas, prácticas profesionales y la internacionalización, señalando que la actividad les permitió reconocer la importancia de aprovecharlas, conocer a profundidad cada una de ellas y les motivó a considerar algunas de ellas durante su trayectoria.

En la sexta sesión mencionaron comprender claramente los requisitos de titulación y le agradó conocer las diversas opciones que tienen para cumplir con ellos. Destacaron que el contenido y las actividades realizadas ampliaron su panorama respecto al tema desde una visión completa (ventajas y desventajas), adicionalmente, mencionaron que esto les permitió identificar las opciones más pertinentes para su proceso de titulación y sobre todo a comprender que los requisitos de titulación se deben de contemplar desde una visión holista de su trayectoria académica.

Finalmente, en la séptima sesión los estudiantes resaltaron principalmente un gran interés y comprensión por las siguientes fases del proceso de autorregulación (ejecución y auto-reflexión) y la respectiva replanificación, logrando comprender que la trayectoria académica se modifica debido a las diversas situaciones que presentan en los diferentes semestres, tanto escolares como personales, por ello, la importancia de contar con estrategias, recursos y alternativas para elegir la mejor opción. Adicionalmente, reportaron una satisfacción por participar en el programa de orientación por la claridad que tienen respecto a su carrera.

### **Productos Desarrollados Durante el Programa**

Durante el programa de orientación se desarrollaron dos productos principales, el primero se empleó para el proceso de establecimiento de objetivos profesionales y el segundo como apoyo para la planeación estratégica de la trayectoria académica. A continuación, se explicará de manera general el desarrollo y resultado de estos.

En el primer producto para el establecimiento de objetivo se entregaron dos versiones, la primera de ellas contenía una lluvia de ideas sobre los temas de interés para el estudiante, detallando la población y el nivel de intervención en el que le gustaría desempeñarse, sin embargo, al ser una primera versión, la información que el alumnado colocó era poco detallada y no estaba organizada en un nivel jerárquico (p.ej. tema de interés: "violencia", población "jóvenes").

La segunda versión se compartía después de la tercera sesión donde se realizaban preguntas detonadoras como apoyo en el proceso de establecimiento de objetivo profesional, en esta nueva entrega los estudiantes modificaron sus respuestas, organizando sus temas de interés de acuerdo con la preferencia individual y proporcionando más información en su elección (p.ej. tema de interés: "atención a víctimas de violencia", población: "jóvenes y adultos de bajos recursos").

La construcción de este primer producto concluía en el establecimiento del objetivo profesional del estudiante, que se concretaba en un breve texto redactado por el estudiante después de todo el proceso de autoconocimiento y reflexión de sus intereses, en la tabla 3 se pueden observar algunos ejemplos.

### **Tabla 3**

*Ejemplos de objetivos profesionales establecidos por los participantes del programa*

<b>Objetivo Profesional</b>
<i>"Con experiencia en el área de recursos humanos, relaciones laborales, reclutamiento de personal, comportamiento organizacional, conducta individual y de grupos, estrategias de integración de trabajadores, así como productividad y liderazgo. Enfocada en la intervención preventiva y de solución principalmente en adultos". -C20</i>
<i>"Con experiencia en trabajo con niños de entre 5 y 10 años, dirigido a la prevención y atención de infancias dignas sin violencia; trabajando con actividades, talleres y cursos de manera grupal. Pláticas con padres y educadores para formar autoridades capacitadas con las herramientas necesarias para controlar, contener y comprender las emociones y vivencias de los niños". -C24</i>
<i>"Con experiencia en la intervención psicológica comunitaria en grupos vulnerables víctimas de violencia". -C26</i>

**Fuente:** elaboración propia.

El segundo producto sobre la planificación estratégica de asignaturas optativas consistió en dos versiones. En la primera de ellas los estudiantes seleccionaron las asignaturas optativas correspondientes a los cuatro semestres de su plan de estudio flexible, al revisar esta primera versión se pudo observar que la mayoría de los estudiantes realizaron un adecuado conteo de créditos por cada semestre, tanto para mantener su regularidad académica como para egresar en el tiempo establecido en su plan de estudios.

La segunda versión se entregó después de las últimas sesiones del programa, en esta versión final se pudo apreciar un mayor desarrollo de los productos, ya que, además del conteo de créditos, la mayoría de los estudiantes agregaron asignaturas como segunda opción en su trayectoria. Adicionalmente, como parte de su planificación, el alumnado contempló la temporalidad deseable para cumplir con sus requisitos de titulación (créditos, servicio social, comprensión de lectura de un segundo idioma y su proyecto de titulación) y definieron la opción de titulación de su interés. Por otro lado, también contemplaron otras oportunidades adicionales como tomar asignaturas en otro plantel de la universidad, actividades de internacionalización, prácticas profesionales, cursos intersemestrales, laboratorio de investigación, acompañamiento de tutoría, becas e incluso practicar un deporte dentro de la universidad.

### **Cuestionario de Satisfacción**

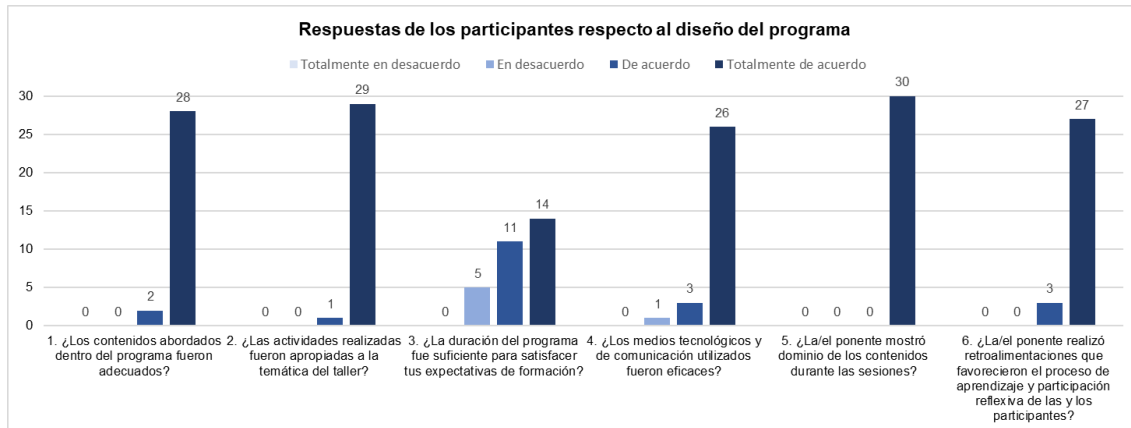
Debido a que el cuestionario de satisfacción lo gestiona el área de tutorías de la universidad, para los resultados de este instrumento se presenta el análisis cuantitativo y cualitativo que este organismo colocó en el reporte (los datos presentados dan un total de 30 participantes debido a que no es posible identificar los tres estudiantes del sistema abierto).

En los seis reactivos sobre el diseño del programa se calculó la frecuencia de respuesta de cada reactivo, como se puede observar en el gráfico 1, las respuestas del alumnado se inclinan a la opción "totalmente de acuerdo" en la mayoría de las categorías a excepción de la duración del programa, donde expresaron su preferencia para que el acompañamiento tenga una duración mayor para profundizar en las temáticas o revisar otras de interés.

### **Gráfico 1**

*Frecuencia de respuesta de la dimensión diseño del programa*

**Fuente:** elaboración propia.



En la dimensión de Aprendizajes adquiridos (reactivo 7) la mayoría de los participantes confirmaron aprender respecto al conteo de créditos, selección de asignaturas optativas, oportunidades como estudiante de la universidad, requisitos de titulación y las diversas modalidades de titulación. Del mismo modo, afirmaron identificar su objetivo profesional, reflexionar sobre su elección de asignaturas optativas, reconocer la relevancia de implementar el proceso autorregulatorio y la replanificación de la trayectoria académica.

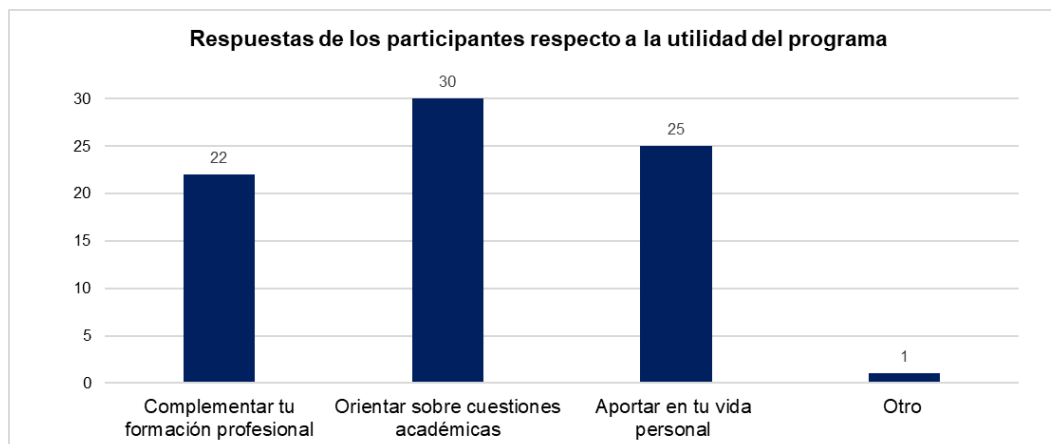
En la dimensión Desempeño en el taller, respecto a la asistencia en el programa (reactivo 8) el alumnado indicó una asistencia “muy constante” a lo largo del programa ( $M=4.70$ ,  $DE= 0.53$ , en una escala de 1 a 5, donde el valor menor indica inconstante y el máximo muy constante). Respecto al desempeño durante el programa (reactivo 9) los estudiantes calificaron su desempeño durante el taller como “excelente” ( $M=8.73$ ,  $DE= 0.94$ , en una escala del 0 al 10, donde el valor menor indica deficiente y el mayor excelente).

Respecto a la dimensión Utilidad del contenido (reactivo 10), como se puede apreciar en el gráfico 2, el programa contribuyó a complementar su formación profesional (22 participantes), orientar sobre cuestiones académicas (30) y aportar en su vida personal (25), lo anterior indica que el programa de orientación psicoeducativa contribuyó al ámbito profesional, académico y personal del estudiante. Por otro lado, en los últimos dos reactivos 11. ¿Recomendarías este taller? y 12. ¿Por qué?, los estudiantes señalaron con unanimidad que recomiendan el programa debido a la orientación adecuada que se les brindó para tomar las mejores decisiones respecto a su futuro, adicionalmente, destacaron que el programa les ayudó a incrementar su motivación y amor por su carrera.

## Gráfico 2

*Frecuencia de respuesta sobre la categoría utilidad del programa*

**Fuente:** elaboración propia.



### Grupos Focales

El grupo focal tanto del grupo de seguimiento como del grupo control recolectaron información en torno a cuatro dimensiones: 1) orientación recibida por la institución, 2) planificación de la trayectoria académica, 3) proceso de elección de asignaturas optativas y 4) orientación psicoeducativa en la elección de asignaturas optativas; por lo tanto, para este apartado se realizó un análisis cualitativo de codificación abierta y selectiva para comparar las respuestas entre ambos grupos.

En la primera dimensión sobre la orientación recibida por la institución respecto al proceso de asignaturas optativas ambos grupos compartieron posturas similares, algunos de ellos afirmaron no haber recibido acompañamiento y otros comentaron que en algunas de las clases abordaron temas relacionados con el proceso, sin embargo, a pesar de no ser una experiencia negativa, lo describieron como un apoyo general, ambiguo y superficial, donde no existía un vínculo entre las temáticas y su trayectoria académica. También señalaron que, en estos espacios, además de que este tipo de actividades se dejaban para el final del semestre, no se contaba con un enfoque holista respecto a la disciplina, la asesoría no era personalizada, se compartían recursos, pero no se explicaba cómo utilizarlos y no existía una retroalimentación constante.

En la segunda dimensión respecto a la planificación de la trayectoria académica se encontraron diferencias entre los grupos. Por un lado, el alumnado que participó en el programa reconoce la importancia de realizar una planeación temprana para tener un panorama integral de su trayectoria y considerar las diversas oportunidades que les brinda la institución, además reportan contar con una planeación de sus asignaturas optativas con los créditos correspondientes para egresar en el tiempo ordinario y mencionaron que cada semestre dedican un tiempo considerable a su planificación (mínimo una semana antes de la inscripción) para revisarla y realizar los ajustes pertinentes considerando lo aprendido en el semestre anterior y las temáticas que le apoyarán más para desarrollarlo.

En el caso del grupo control, los estudiantes consideran que no es viable realizar una planificación, además reconocen estar desinformadas respecto al proceso de elección de asignaturas y las oportunidades académicas, por lo tanto, la mayoría solamente considera una planeación seccionada por semestre sin considerar los períodos futuros, el conteo total de créditos u otras oportunidades académicas.

Para cerrar la dimensión se les preguntó a los participantes si durante estos últimos dos semestres se ha modificado su planificación de asignaturas optativas y la atribución de ese resultado, las razones

difieren entre los grupos. El grupo de seguimiento comparte que se ha modificado como producto de su proceso de replanificación (donde reevalúan la utilidad de las asignaturas propuestas) y las oportunidades que se les han presentado (prácticas profesionales, proyectos de investigación, movilidad, etc.), aunque mencionan que las modificaciones a su planeación han sido mínimas. En el caso del grupo control los estudiantes atribuyen el cambio de su trayectoria académica tanto a factores internos como externos, por ejemplo, a que durante estos semestres todavía no conocían sus intereses, la planeación de asignaturas estaba mal elaborada y no estaba acorde a sus intereses actuales.

Respecto a la tercera dimensión correspondiente al proceso de elección de asignaturas optativas ambos grupos describieron su método y los principales criterios que consideraron. Los participantes del programa inician su procedimiento con la revisión de su planeación de asignaturas para poder replanificar, los principales criterios que consideran en su elección son sus objetivos profesionales, los contenidos del programa de la asignatura y el conteo adecuado de créditos. En el caso del grupo control, algunos mencionaron elegir sus asignaturas al azar porque no saben a dónde direccionar su trayectoria y otros comentaron elegir sus asignaturas para tener un horario cómodo, destacando que los principales criterios para elegir sus asignaturas son el horario, las referencias del profesor y sus intereses, en ese orden de priorización.

Adicionalmente a su procedimiento de elección de asignaturas se les solicitó a los participantes compartir cómo han complementado su trayectoria académica, ambos grupos respondieron con un listado de actividades, justificando que la razón principal es para fortalecer su formación y prepararse para el mundo laboral, no obstante, al comparar las respuestas entre los grupos, se pudo identificar que el grupo de seguimiento ha considerado una mayor cantidad de oportunidades dentro de su trayectoria que el grupo control, y la mayoría de estas actividades corresponden a una participación activa del estudiante, tal es el caso de la asistencia a escenarios en las asignaturas teórico-prácticas, prácticas profesionales, cursos para desarrollar habilidades profesionales y personales (p.ej. formato APA, expresión oral, etc.), cursos externos a la institución, impartir cursos, desarrollo de un idioma, movilidad estudiantil y académica, proyectos de investigación y la tutoría individual.

En la última dimensión sobre la orientación psicoeducativa recibida sobre la elección de asignaturas optativas se les preguntó a ambos grupos si han participado en algún apoyo de orientación para tratar el tema, la mayoría de los participantes del grupo control mencionaron desconocer dichos apoyos; por otro lado, los estudiantes del grupo de seguimiento mencionaron, además del programa en el que participaron, la tutoría individual, mencionando que este último fue después de haber tomado el programa.

## **CONCLUSIÓN**

La presente investigación evaluó la efectividad del programa y la pertinencia del paradigma de aprendizaje autorregulado como marco teórico para la orientación. Los resultados cuantitativos y cualitativos, tanto de las pruebas aplicadas durante la ejecución del programa como del seguimiento permiten reportar datos contundentes para afirmar que el programa facilita el proceso de elección de asignaturas optativas, principalmente para que el alumnado establezca objetivos profesionales claros, planifique sus asignaturas optativas y aproveche las oportunidades que le ofrece la institución. Así mismo, como se reportó en los resultados del grupo focal de seguimiento, los aprendizajes adquiridos durante el programa le permitieron a los estudiantes autorregular su trayectoria académica en los semestres posteriores a su participación.

El potencial que ha demostrado la orientación psicoeducativa la podemos atribuir a dos factores: 1) el desarrollo de las tres dimensiones y áreas del alumnado y 2) la logística del programa.

El desarrollo de la dimensión conductual, cognitiva y socioemocional se puede observar detalladamente en los resultados de todos los instrumentos. Respecto a la parte conductual podemos decir que el programa apoyó para que el estudiante asuma gradualmente un papel autónomo en su proceso de aprendizaje, por ejemplo, que implemente acciones para realizar una planificación, busque información confiable para tomar decisiones y replanifique sus asignaturas al término de cada semestre.

En el caso de la dimensión cognitiva se puede destacar que el acompañamiento aportó para que los estudiantes tomen conciencia de su aprendizaje, por ejemplo, que analicen sus intereses por medio del autoconocimiento, monitoreen su trayectoria académica en cada semestre y reflexionen sus resultados para el proceso de replanificación.

En cuanto a la parte socioemocional, se puede destacar que el programa ayudó para que el alumnado incremente, retome o descubra una motivación intrínseca por su formación, incluso se puede ver un fortalecimiento de su autoeficacia, pues las oportunidades que han aprovechado suelen ser más demandantes académicamente, tal es el caso de la movilidad estudiantil, impartir cursos o participar en laboratorios de investigación.

Sobre el desarrollo de las áreas personal, académica y profesional hemos de situarnos en los resultados de la dimensión "Utilidad del contenido del programa" presentada en el cuestionario de satisfacción, ya que se puede evidenciar un puntaje alto para las tres dimensiones. Relacionando estos datos con los del autorreporte y el seguimiento, podemos identificar que el desarrollo del área académica se debe principalmente a la orientación para planificar asignaturas y al conocimiento de la funcionalidad de su plan de estudios, el del área profesional a que al establecer objetivos profesionales el alumnado tiene una visión clara sobre lo que quiere hacer en el futuro y, finalmente, el del área personal especialmente a la autoeficacia que reportan al contar con herramientas útiles que les servirán para la carrera y la vida.

Las señalizaciones anteriores son relevantes ya que, de acuerdo con Guillen et al. (2019), Quintana y Caamaño (2018) y Toledo-Candia (2021), el desarrollo de estas dimensiones y áreas son un proceso vital en los programas de orientación psicoeducativa en la educación superior, pues son un claro indicador de que la intervención realizada promueve una formación integral del alumnado, por lo tanto, el programa cumple con este criterio en su orientación.

Por otro lado, respecto a la logística del programa, es necesario resaltar que el diseño del programa también es la fuente de la valoración positiva, ya que al ser de carácter preventivo preventivo sirvió para que los estudiantes tuvieron tiempo para analizar sus intereses y reflexionar su planificación de asignaturas, facilitó procesos educativos y reeducativos para que el estudiante conociera la funcionalidad de su plan de estudios y ampliara sus expectativas, permitió un proceso de autoconocimiento para que el alumnado reconociera sus intereses y desarrolló su autonomía a través del paradigma de aprendizaje autorregulado para que los estudiantes puedan dirigir su aprendizaje y resolver las diversas situaciones de su vida académica.

Con lo anterior podemos afirmar que el programa también cumple con las características de una orientación psicoeducativa efectiva, ya que tiene un carácter preventivo, formativo e intencional (elemento esencial señalado por Tiernes, 2014); promueve procesos educativos y reeducativos (factor comentado por Falcones y Zambrano, 2021), aplicó estrategias para la introspección (habilidad importante indicada por Granados, 2003) y desarrolló la autonomía del alumnado a partir de un paradigma psicoeducativo (competencia y condición necesaria en la educación superior destacada por Toledo-Candia, 2021).

Respecto a demostrar la pertinencia del paradigma de aprendizaje autorregulado como referente teórico para brindar orientación psicoeducativa, podemos comentar que los resultados presentados (sobre todo la correspondiente a los grupos focales) permiten confirmar que los participantes del programa han desarrollado su autorregulación para poder ejecutar, auto-reflexionar y replanificar de manera independiente su trayectoria académica al término de cada ciclo autorregulatorio (cada semestre), considerando los resultados (producto de la experiencia) para tomar la decisión de ajustar o no su planeación. Por lo tanto, se puede afirmar que el paradigma de aprendizaje autorregulado es viable para brindar orientación psicoeducativa, ya que los estudiantes que participaron en el programa demuestran un control sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivaciones tal como Panadero y Alonso-Tapia (2014) definen la autorregulación del aprendizaje.

La efectividad del paradigma de aprendizaje autorregulado en la orientación psicoeducativa se puede atribuir también al abordaje especial de la fase de planificación del modelo cíclico de Zimmerman (2002), ya que, el alumnado resaltó en el pretest-postest, autorreporte y cuestionario de satisfacción, la relevancia que tuvo para ellos dedicar un momento dentro del programa para el reconocimiento de sus intereses y el establecimiento de un objetivo profesional claro, incluso, en el grupo focal de seguimiento destacaron nuevamente su importancia para la replanificación, esto coincide con lo señalado por Vázquez y Difabio (2015) y Cleary et al. (2012), quienes afirman que el establecimiento de objetivos resulta importante no solo al inicio de la tarea, sino durante y al final de ésta.

Respecto al tema de replanificación, es importante hacer un señalamiento sobre el proceso de atribución causal de la fase de auto-reflexión del modelo de Zimmerman (Panadero y Alonso-Tapia, 2014), ya que, como se puede observar en la comparativa de los grupos focales, el alumnado del grupo de seguimiento señala que sus resultados positivos se deben a tener un objetivo profesional claro, una planificación sólida y a los recursos con los que cuentan para investigar y utilizar estrategias de replanificación de la trayectoria, atribuyendo su fracaso a factores que no pueden controlar. No obstante, el grupo control atribuye su fracaso a factores externos a ellos, refiriendo que los materiales informativos de la institución no son adecuados, la información está desactualizada, no existe una buena difusión, etc. Por lo tanto, se puede confirmar que la estructura del programa para desarrollar la autonomía del alumno también favorece el proceso de replanificación y la atribución causal.

Como en toda investigación científica, resulta necesario reportar las limitaciones del estudio para que puedan tomarse en cuenta en futuras replicaciones. En primer lugar, se destaca que, si bien los resultados de los 27 participantes incluidos en el pretest-postest, autorreporte, recursos y cuestionario de satisfacción y los 14 participantes de los grupos focales arrojan información significativa respecto a la elección de asignaturas optativas, es recomendable incrementar la muestra, sobre todo en los grupos focales para el seguimiento del programa y la del grupo control. También se sugiere hacer un seguimiento de los 27 participantes al terminar sus ocho semestres de la licenciatura, ya que en el presente estudio el corte para el seguimiento se realizó cuando los estudiantes se encontraban a punto de inscribirse a su penúltimo semestre.

Finalmente, para concluir este trabajo, conviene trazar las implicaciones de la presente investigación. En primer lugar, respecto al programa, al demostrar la efectividad de la orientación psicoeducativa basada en el paradigma de aprendizaje autorregulado en formato presencial, no solo permite integrar el programa para que forme parte de la orientación integral que se brinda en la institución universitaria, sino también resultaría conveniente explorar su efectividad en otros momentos de la trayectoria, como la incorporación del alumnado al ambiente universitario o la preparación al egreso de los futuros profesionales para que puedan adaptarse al mundo laboral.

## REFERENCIAS

- Arellano, M. (2012). Efectos de un programa de intervención psicoeducativa para la optimización de las habilidades sociales de alumnos de primer grado de educación secundaria del Centro Educativo Diocesano El Buen Pastor [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. CYBERTESIS. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/2740>
- Barreto-Trujillo, F., y Álvarez-Bermúdez, J. (2020). Estrategias de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(2), 184-193. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.2.6570>
- Bautista, N. (2021). Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones. Manual Moderno.
- Bernate, J., y Vargas, J. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 26(2), 141-154. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7599937>
- Caamaño, C., y Quintana, K. (2017). Modelo de orientación para la educación superior: centro de aprendizaje Campus Sur, una experiencia integradora. *Congresos CLABES VII*, 1-8. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1595>
- Choez-Menoscal, C., Stagg, G., y Morocho-Mazón, M. (2020). Un estudio sobre las estrategias de autorregulación empleadas por aprendices del idioma inglés en una universidad pública del Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2), 1-15. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142020000200023&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142020000200023&script=sci_arttext)
- Cobos, A. (2022). Manual de orientación educativa. Teoría y práctica de la psicopedagogía. Narcea.
- Díaz-Barriga, F., López-Ramírez, J., y López-Banda, E. (2020). Trayectorias personales de aprendizaje y currículo flexible: la perspectiva de los estudiantes universitarios de psicología. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 11(30), 3-21. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2020.30.585>
- Falcones, J., y Zambrano, J. (2021). Consideraciones sobre la orientación psicoeducativa para la funcionalidad familiar. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 9(2), 159-178. <https://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3384>
- Fernández-Martín, F., Arco-Tirado, J., y Hervás-Torres, M. (2022). Impacto de un programa de tutoría entre iguales para mejorar la autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 38(1), 110-118. <https://doi.org/10.6018/analesps.483211>
- Fernández, B., y Rivera, M. (2021). Orientación educativa y tutoría en México. Editorial Porrúa.
- Granados, M. (2003). Orientación psicoeducativa para preadolescentes y adolescentes, una estrategia de prevención [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM <http://132.248.9.195/ppt2002/0315169/Index.html>
- Guillen, R., Quiroz, S., Zambrano, J. (2019). Orientación psicosocial y psicoeducativa a las familias de pacientes que padecen cáncer. *Mikarimin, Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(1), 17-28. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/mikarimin/article/view/1372>
- Hernández, A., y Camargo, Á. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146-160. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>

- Hernández-Rojas, G. (1998). Paradigmas en psicología de la educación. Paidós Educador.
- Hernández-Rojas, G. (2018). Psicología de la educación. Una mirada conceptual. Manual Moderno.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Education.
- Monereo, C. (2015). La orientación e intervención psicoeducativa desde un punto de vista constructivista. Universidad Autónoma de Barcelona. [https://www.researchgate.net/publication/268396539\\_La\\_Orientacion\\_e\\_Intervencion\\_Psicoeducativa\\_desde\\_un\\_punto\\_de\\_vista\\_Constructivista](https://www.researchgate.net/publication/268396539_La_Orientacion_e_Intervencion_Psicoeducativa_desde_un_punto_de_vista_Constructivista)
- Núñez, A., Becerra, E., y Olalla, V. (2021). Autogestión del aprendizaje: Revisión de la literatura. Explorador Digital, 5(2), 6-22. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v5i2.1649>
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. Anales de Psicología, 30(2), 450-462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Quintana, K., y Caamaño, C. (2018). Orientación psicoeducativa individual: Programa que favorece la permanencia, el avance curricular y el egreso oportuno de estudiantes de la Universidad de Chile. Congresos CLABES, 8, 729-736. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2030>
- Sánchez, A. (2018). Aprendizaje Autorregulado y Rendimiento Escolar en Alumnos de Pregrado [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <http://132.248.9.195/ptd2019/octubre/0796414/Index.html>
- Schunk, D., y Zimmerman, B. (2013). Self-regulation and learning (2a ed.). WILEY.
- Tiernes, C. (2014). Favorecer la educación inclusiva desde la orientación psicoeducativa profesional. Congreso Internacional de Orientación Psicoeducativa, 4, 279-296. <https://www.fernandomiralles.es/LECTURAS/ComunicacionTT.pdf>
- Toledo-Candia, F. (2021). La orientación psicoeducativa en las instituciones de educación superior como estrategia de acompañamiento al aprendizaje. Revista Estudios Psicológicos, 1(4), 102-121. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.04.005>
- Urcid, R. (2018). Modelo que vincula planeación estratégica con el currículo flexible. Pensamiento Actual, 18(31), 153-165. <https://doi.org/10.15517/pa.v18i31.35642>
- Vázquez, S., y Daura, F. (2013). Auto-regulación del aprendizaje y rendimiento académico. Estudios Pedagógicos, 39(1), 305-324. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100018>
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. Theory into Practice, 41(2), 64-70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 