



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES
COORDINACIÓN DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN



**CEDOP: PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PSICOEDUCATIVA PARA PLANIFICAR
ASIGNATURAS OPTATIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA
ALAN DANIEL JIMÉNEZ LÓPEZ

DRA. PATRICIA BERMÚDEZ LOZANO
DIRECTORA

DR. GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS
REVISOR

LIC. OBDULIA GABRIELA LUGO GARCÍA
DRA. GILDA TERESA ROJAS FERNÁNDEZ
DRA. INGRID MARISSA CABRERA ZAMORA
SINODALES

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., SEPTIEMBRE 2024



UNAM – Dirección General de Bibliotecas

Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (Méjico).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

- *Dedicatorias* -

A mi familia

Quienes caminaron conmigo en esta aventura, me acompañaron en los momentos difíciles, festejaron mis logros y me apoyaron física, económica y emocionalmente para alcanzar este grado académico; sin duda alguna, sus enseñanzas han formado una persona íntegra y comprometida con su profesión.

A Lilo, Robín[†] y Oki[†]

Que por diversas circunstancias formaron parte de mi familia y me acompañaron incondicionalmente durante mi vida escolar. Su presencia ha dejado una huella imborrable en mí, ya que, sin decir una palabra, me confortaron en tiempos difíciles y fueron inspiración para continuar mi carrera profesional.

A los agentes educativos

Especialmente a quienes velan siempre por la educación del alumnado aun cuando las condiciones institucionales, sanitarias y políticas dificultan su actuar. Que apuestan por la calidad educativa, atreviéndose a innovar, adaptar y reevaluar sus prácticas educativas con la finalidad de conseguir aprendizajes significativos. Y sobre todo a quienes facilitan un espacio de confianza para el estudiante, en donde el error es considerado una oportunidad para el aprendizaje y no un signo de debilidad.

“No fracasé, sólo descubrí 999 maneras de cómo no hacer una bombilla”

~ Thomas Alva Edison ~

- *Agradecimientos* -

A la **Facultad de Psicología de la UNAM**, por brindarme una educación de calidad, ampliar mi perspectiva disciplinar y facilitar diversas oportunidades para desarrollar una formación integral. Estoy profundamente agradecido por estudiar en una universidad de excelencia, gratuita y de amplio reconocimiento internacional.

A la **Dra. Patricia Bermúdez Lozano**, por acompañarme durante este proceso de titulación, confiar en el potencial del proyecto CEDOP e incorporarlo en la oferta de programas de orientación del PIT a pesar de ser un estudiante desconocido que tocó a su puerta en busca de apoyo institucional. Sin duda alguna, su orientación a lo largo de estos años no solo ha mejorado este proyecto, sino también ha potenciado el desarrollo del programa CEDOP.

Al **Dr. Gerardo Hernández Rojas**, por orientarme durante la construcción de este proyecto de titulación, cuyas aportaciones han mejorado significativamente la presentación de este trabajo.

Al **Equipo CEDOP** (Sandy, Arturo, Mary, Angi, Dánae, Aranza, Ian, America, Jessy, Nay, Zyan, Ana y Manuel), por depositar su confianza en mí para formarse como instructoras, colaborar en la actualización del programa y acompañarme en la construcción de un espacio diseñado de estudiantes para estudiantes.

Al **Programa Institucional de Tutoría (PIT)** (en especial a la Dra. Paty Bermúdez, Lic. Gaby Lugo, Dra. Ingrid Cabrera y Lic. Angy Ayala), por apoyarme para que el CEDOP pueda ofertarse a través del PIT, incluirme en diversas actividades que han enriquecido mi experiencia profesional y tener siempre la puerta abierta para crear espacios de formación.

A mis **amigos y amigas**, por apoyarme académica, profesional y personalmente durante esta aventura, compartir momentos significativos en mi vida y motivarme para desarrollar todos mis objetivos. Me siento dichoso de haber coincidido con ustedes.

A las y los **docentes del campo de Psicología de la Educación** (especialmente a la Dra. Martha Romay, Dra. Elisa Saad, Lic. Gabriela Lugo, Dr. Jesús Carlos, Dr. Marco Rigo, Dr. Gerardo Hernández y Mtro. Javier Alatorre), por orientarme para desarrollar mi trayectoria académica dentro del campo y apoyarme para participar en diversas oportunidades que me permitieron trabajar la formación integral en la educación superior desde sus diferentes actores.

A las y los **docentes de la Facultad de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima-Perú** (en particular a la Dra. Jessica Paola Palacios Garay, Dr. Ángel Salvatierra Melgar, Dra. Oriana Rivera Lozada, Dra. Yolanda Ramírez Villacorta y Dr. Eric Gálvez Suárez), por recibirme en sus clases durante mi séptimo semestre y hacerme partícipe de la calidad educativa que se vive en su institución. Lo aprendido en esta experiencia enriqueció significativamente el programa CEDOP y me motivó para incursionar mi trayectoria en la orientación psicoeducativa.

“La mente que se abre a una nueva idea jamás volverá a su tamaño original”

~ Albert Einstein ~

ÍNDICE

RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1. ORIENTACIÓN PSICOEDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	14
Orientación Psicoeducativa desde la Psicología de la Educación	14
Programas Universitarios de Orientación Psicoeducativa	20
CAPÍTULO 2. APRENDIZAJE AUTORREGULADO COMO PARADIGMA PSICOEDUCATIVO	29
Autorregulación del Aprendizaje en el Mundo Contemporáneo	29
Modelo Cílico de Autorregulación del Aprendizaje de Zimmerman	36
Aplicaciones del Aprendizaje Autorregulado en la Educación Superior	49
CAPÍTULO 3. APRENDIZAJE ENTRE PARES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO	55
Aprendizaje Entre Pares y sus Características	55
Aprendizaje Entre Pares: Modalidad Eficaz para la Orientación	63
CAPÍTULO 4. ASIGNATURAS OPTATIVAS EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA	68
Plan de Estudios 2008 de la Licenciatura en Psicología	68
Asignaturas Optativas: Oportunidad para la Formación Profesional	70
CAPÍTULO 5. PROGRAMA PSICOEDUCATIVO CEDOP	74
Origen del Club de Estudiantes Descubriendo su Objetivo Profesional (CEDOP)	74
Principios del Programa CEDOP	80
Estructura del Programa CEDOP	87
Objetivos de la Investigación	96
CAPÍTULO 6. MÉTODO	99
CAPÍTULO 7. RESULTADOS	107
CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	156
REFERENCIAS	168
ANEXOS	182

RESUMEN

El Plan de Estudios 2008 de la Facultad de Psicología de la UNAM plantea un tramo curricular flexible en la segunda mitad de la licenciatura, durante estos últimos cuatro semestres el alumno debe elegir asignaturas optativas para construir una trayectoria personalizada. Con la finalidad de apoyar al alumnado en este proceso se ha diseñado el programa CEDOP, que brinda orientación psicoeducativa basada en los principios del aprendizaje autorregulado para que el alumnado establezca objetivos profesionales, planifique sus asignaturas optativas y autorregule su trayectoria académica para lograr una formación profesional integral. El estudio tuvo como objetivo evaluar la efectividad del programa, para ello, se implementó un estudio de tipo cuasiexperimental que analizó el proceso de elección de asignaturas optativas del alumnado. Se consideró una muestra no probabilística, conformada por tres grupos: el alumnado participante del CEDOP durante el semestre 2023-2, los estudiantes que participaron quince meses después en el seguimiento del programa y los alumnos del grupo control. Los datos se recolectaron por medio de diversos instrumentos cuantitativos y cualitativos que, tras su análisis por medio de la triangulación metodológica de datos, se pudo comprobar la eficacia de brindar orientación psicoeducativa al alumnado de licenciatura y demostrar la viabilidad del paradigma de aprendizaje autorregulado como referente teórico para brindar orientación psicoeducativa en este proceso. Por lo tanto, se concluye que el CEDOP proporciona una modalidad viable para ser integrada a los diversos apoyos permanentes de orientación educativa que se ofertan en la Facultad.

Palabras clave: orientación psicoeducativa, asignaturas optativas, aprendizaje autorregulado, acompañamiento par, universidad.

INTRODUCCIÓN

Dentro de la universidad, en el nivel de educación superior, se forman profesionales en las diversas ramas del conocimiento, a la cual le anteceden los estudios de educación básica y media superior (Romay, 2018). Este nivel se ha caracterizado históricamente por brindar una educación superior basada en currículos rígidos, enseñanza tradicional y estudiantes pasivos en su proceso de aprendizaje (Bernate y Vargas, 2020), particularidades que, según Jabif (2010) eran adecuadas a inicios del siglo pasado, ya que respondían a las necesidades de la revolución de los sistemas de producción.

De acuerdo con Bernate y Vargas (2020), gracias a la implementación de las nuevas tecnologías, las diversas modalidades de aprendizaje y las necesidades recientes expresadas por la sociedad, actualmente en el nivel superior se busca aplicar currículos flexibles que coloquen al alumno como agente dinámico en su aprendizaje, motivado por su formación profesional y capaz de impulsar transformaciones sociales. Por lo tanto, se comprende al aprendizaje universitario como un proceso complejo, ya que trata de conseguir resultados de aprendizaje profundos (Carlos, 2011) e implica una interacción constante entre los distintos agentes educativos (alumnos, docentes, directivos, etc.) (Caamaño y Quintana, 2017).

La flexibilidad curricular, específicamente en el nivel universitario, implica acciones que trascienden el diseño del plan de estudios, pues además de su holgura funcional, administrativa y curricular (Urcid, 2018), permite fomentar la autorregulación académica del alumnado (Quintana y Caamaño, 2018), pues deben 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).

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en respuesta a su compromiso social para formar profesionales de excelencia al servicio de la nación (UNAM, 2024), se ha preocupado por generar e innovar los conocimientos científicos que se requieren para atender las necesidades del país (Romay, 2018), implementando dentro de sus acciones la adaptación de sus planes de estudios, los cuales en su mayoría, actualmente cuentan con flexibilidad curricular, destacando las licenciaturas de Biología, Canto, Filosofía, Pedagogía y Psicología por contar con más de 100 créditos optativos de elección en su malla curricular, tal como lo informa la Dirección General de Administración Escolar [DGAE] (2018).

El Plan de Estudios 2008 de la Licenciatura en Psicología que se imparte en la Facultad de Psicología de la UNAM, tiene un valor total de 310 créditos distribuidos en 177 obligatorios y 133 optativos (DGAE, 2008). La carrera se estructura en ocho semestres, los primeros cuatro se conforman por 26 asignaturas obligatorias y los últimos cuatro por asignaturas optativas (más una asignatura obligatoria en cada semestre). Para que el alumnado pueda completar sus créditos optativos dispone de un abanico de 144 asignaturas optativas ofertadas por los seis campos de conocimiento: Ciencias Cognitivas y del Comportamiento, Procesos Psicosociales y Culturales, Psicobiología y Neurociencias, Psicología Clínica y de la Salud, Psicología de la Educación y Psicología Organizacional (Facultad de Psicología, 2008a).

La estructura de este plan es flexible y, de acuerdo con la Dirección General de Evaluación Educativa [DGEE] (2015), además de promover una formación profesional interdisciplinaria, fomenta la participación activa del alumnado en el diseño de su trayectoria académica. No obstante, según lo reportado en el *Proyecto de evaluación del*

plan de estudios de la licenciatura en psicología elaborado por la Facultad de Psicología (2015), debido a la amplia oferta de asignaturas optativas, la operatividad del currículo representa un desafío que, de no recibir la orientación educativa adecuada, puede implicar afectaciones en el logro de sus objetivos curriculares.

A casi dos décadas de su implementación, la formación académica de licenciatura que se brinda en la Facultad de Psicología con el Plan de Estudio 2008 ha resultado fructífera, incluso consiguió a nivel nacional el primer lugar en el *Ranking 2022 de Mejores Universidades para Estudiar Psicología* (Reforma, 2022) y obtuvo a nivel internacional el puesto 86 en el *QS World University Rankings by Subject 2022: Psychology* (QS World University Rankings, 2022). No obstante, a pesar de ofrecer una formación de vanguardia, resulta indispensable buscar la mejora del funcionamiento institucional, sobre todo cuando se trata de procesos de orientación que pueden facilitar y potenciar el aprendizaje integral universitario (Facultad de Psicología, 2023).

La situación que compete al presente estudio es la elección de asignaturas optativas que realizan los estudiantes al finalizar el cuarto semestre de la licenciatura. Dicha elección debe comprender del quinto al octavo semestre, pues si bien los estudiantes pueden considerarse adultos competentes para tomar decisiones informadas sobre su trayectoria académica (Díaz-Barriga et al., 2020) y dirigir su formación a las líneas de interés profesional que desean desarrollar para su futuro (Urcid, 2018), estos mismos han reportado enfrentar una decisión crítica, ya que cuentan con pocos criterios e información limitada para elegir asignaturas optativas respecto a las trayectorias académicas que pueden, quieren o deben seguir (Facultad de Psicología, 2015).

De acuerdo con Díaz-Barriga et al. (2020), dicha problemática también ha sido identificada por algunos directivos de esta institución, quienes señalan que el alumnado no sabe qué ni cómo elegir asignaturas optativas, incluso han propuesto en diversas ocasiones diseñar un plan de estudios que tenga trayectorias académicas establecidas, quitando la posibilidad de que el alumnado pueda construir su trayectoria académica.

En evaluaciones institucionales como la *Encuesta para alumnos sobre el plan de estudio 2008* realizada por la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular [CODEIC] (2017) y el *Proyecto de evaluación del plan de estudios de la licenciatura en psicología* (Facultad de Psicología, 2015), se ha evidenciado que, aun cuando el alumnado toma en cuenta la pertinencia de los contenidos de la materia para su trayectoria académica, en la mayoría de los casos sigue preocupándose por otros aspectos como las características del profesor, la forma de evaluación, el horario de impartición y la cantidad de créditos faltantes; aspectos inherentes a esta elección, pero que no deberían ser prioritarios, ya que pueden ocasionar que los estudiantes no elijan las asignaturas optativas más pertinentes para alcanzar sus objetivos profesionales.

Para apoyar la elección de asignaturas optativas del alumnado de cuarto semestre de la licenciatura en la Facultad de Psicología de la UNAM, se ha diseñado el Club de Estudiantes Descubriendo su Objetivo Profesional (CEDOP), un programa que brinda un proceso de orientación psicoeducativa integral, que parte desde el establecimiento de objetivos profesionales y culmina en la planeación de su trayectoria, la cual, no solo contempla el conteo adecuado de créditos curriculares de las asignaturas optativas, sino también integra las diversas oportunidades que el alumnado tiene a su disposición para potenciar su formación académica y desarrollar su objetivo profesional.

El programa CEDOP cuenta con una metodología integrada, ya que la orientación psicoeducativa que se brinda toma como referente los principios teóricos del aprendizaje autorregulado, con la finalidad de que el alumnado participante desarrolle su autonomía para que pueda direccionar su trayectoria académica (Quintana y Caamaño, 2018). Además, este proceso de orientación se oferta con la modalidad de acompañamiento entre pares, bajo el supuesto de que, en el nivel universitario, las recomendaciones con mayor credibilidad para el alumnado provienen de sus pares (Díaz-Barriga et al., 2020).

En la presente investigación se evalúa la efectividad de la orientación psicoeducativa brindada al alumnado de cuarto semestre de licenciatura en la Facultad de Psicología, a través del CEDOP, para que pueda planificar las asignaturas optativas más adecuadas a sus objetivos profesionales. Debido a que este programa atiende una problemática relevante en términos de formación académica, el sustento de este proyecto resulta significativo, ya que proporcionaría una modalidad viable como parte de los diversos apoyos permanentes de orientación educativa que se ofertan en la Facultad de Psicología de la UNAM.

En el primer capítulo se realiza el abordaje conceptual de la orientación psicoeducativa desde la perspectiva de la psicología de la educación, así como las implicaciones que ésta ha tenido en la educación superior, principalmente las etapas para implementar un programa de orientación psicoeducativa y las intervenciones desarrolladas para la formación universitaria.

En el segundo capítulo se presenta una aproximación teórica del aprendizaje autorregulado, abarcando sus orígenes y la descripción del modelo cíclico de Zimmerman. Además, se describen algunas aplicaciones del aprendizaje autorregulado

que ejemplifican su viabilidad como referente teórico para la orientación psicoeducativa universitaria.

En el tercer capítulo se explica el aprendizaje entre pares y sus características específicas para desarrollar una intervención de dicha naturaleza, así como algunas aplicaciones en diversos ambientes de aprendizaje, fundamentando el acompañamiento par como modalidad eficaz para brindar orientación psicoeducativa en la educación superior.

En el cuarto capítulo se describe el Plan de Estudios 2008 que actualmente imparte la Facultad de Psicología de la UNAM para la licenciatura, asimismo, se abordan las asignaturas optativas como oportunidad para potenciar la formación académica del alumnado e impulsar el desarrollo de la psicología.

En el quinto capítulo se exponen los argumentos que justifican la relevancia de implementar como programa institucional el Club de Estudiantes Descubriendo su Objetivo Profesional (CEDOP). Se explica: 1) el proceso integral de orientación psicoeducativa que se brinda basado en el paradigma de aprendizaje autorregulado, 2) la operatividad de la modalidad de acompañamiento par y 3) la organización estratégica del contenido temático del programa. Asimismo, se describen los objetivos de la presente investigación.

En el sexto capítulo se presenta el procedimiento metodológico implementado para evaluar la efectividad del programa CEDOP con la intención de comprobar la necesidad de brindar orientación psicoeducativa en la planeación de asignaturas optativas y demostrar la viabilidad del paradigma de aprendizaje autorregulado como referente teórico para brindar orientación psicoeducativa.

En el séptimo capítulo se reportan organizadamente los resultados de los instrumentos de evaluación aplicados durante el CEDOP y de los grupos focales correspondientes al seguimiento del programa, con la finalidad de analizarlos por medio de la triangulación metodológica de datos.

Finalmente, en el octavo capítulo se reporta la interpretación de resultados, donde, por medio de las evidencias contundentes del estudio, es posible afirmar la efectividad de la orientación psicoeducativa brindada con el programa psicoeducativo CEDOP. Además, como en toda investigación científica, se presentan las limitaciones e implicaciones a considerar en futuros estudios e intervenciones.

CAPÍTULO 1. ORIENTACIÓN PSICOEDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Orientación Psicoeducativa desde la Psicología de la Educación

La orientación, nombrada actividad profesional a inicios del siglo XX, se comprende actualmente como un proceso de ayuda constante encaminado al desarrollo personal, académico, profesional y social de todas las personas (González-Benito, 2018). Este proceso, de acuerdo con la *American Psychological Association [APA]* (2018a), también puede entenderse como una guía o asesoramiento para apoyar al alumnado que presenta problemas escolares o sociales, por lo tanto, la orientación en el contexto educativo está encaminada al reconocimiento de intereses y desarrollo de competencias que favorezcan la adaptación del alumno ante las demandas actuales y futuras (Tiernes, 2014).

Debido a la complejidad de la educación, la orientación ha adoptado diversas perspectivas que sirven como marco de referencia para desarrollar diferentes procesos y estrategias que le permitan impulsar sus objetivos (González-Benito, 2018). Por esa razón, de acuerdo con Granados (2003), la orientación educativa cuenta con dos vertientes: una pedagógica, encaminada a solventar los problemas de aprendizajes escolares y didácticos del alumnado, convirtiendo las asesorías como su actividad característica; y una psicológica, centrada en los aspectos personales del alumnado, por ejemplo: capacidades, intereses y emociones, de donde se deriva la tutoría, la orientación vocacional y la orientación psicoeducativa.

De acuerdo con Toledo-Candia (2021), la orientación psicoeducativa se concibe como un proceso de apoyo formativo e intencional, que integra un conjunto de estrategias de análisis y reflexión, para que la persona pueda desarrollarse personal, académica y

profesionalmente. Sin embargo, para lograr que este tipo de orientación promoviera el desarrollo integral del estudiante, tuvo que modificarse a lo largo de su desarrollo (González-Benito, 2018).

El proceso psicoeducativo tiene su origen en el ámbito clínico, especialmente en la terapia del comportamiento que se enfoca en la reeducación de habilidades sociales y emocionales para mejorar la calidad de vida de los pacientes hospitalarios y sus familias (Vera, 2015). No obstante, a lo largo del tiempo la “psicoeducación” ha sufrido cambios importantes en su desarrollo para lograr la perspectiva integral que caracteriza en el presente a la orientación psicoeducativa.

Al pasar del ambiente clínico y situarse en el educativo, la orientación psicoeducativa se comprendió, por muchos años, como un apoyo exclusivo para estudiantes con situaciones particulares, por ejemplo, con rezago escolar y dificultades de aprendizaje (Toledo-Candia, 2021), para promover la permanencia del alumnado con bajos recursos económicos (Caamaño y Quintana, 2017), con problemas emocionales y de conducta (Romero, 2017) o alumnos en escuelas de educación especial (Vera, 2015); una perspectiva muy limitada de la orientación psicoeducativa, enfocada en “normalizar” a todas las personas que no se adapten a los estándares educativos.

En las últimas décadas, la orientación psicoeducativa en el ámbito de la educación ha expandido sus fronteras, comprendiéndola actualmente como un apoyo para potenciar el desarrollo integral que contempla todas las etapas del ciclo vital (Erausquin et al., 2014) y se ha convertido en un proceso formativo fundamental, cuya intervención preventiva incluye el desarrollo de actitudes, intereses, valores y emociones que preparará al alumnado para afrontar los retos de la vida (Granados, 2003).

La orientación psicoeducativa, entendida como un proceso formativo de apoyo para el desarrollo integral del alumnado que le permitirá mejorar su calidad de vida (Lugo, 2023), ha sido comprendida como una actividad disciplinar propia del psicólogo educativo (Monereo, 2015), ya que el proceso de este tipo de orientación requiere una preparación profesional específica, que incluye el dominio teórico de los principios de la psicología de la educación (Guillen et al., 2019), la implementación metodológica adecuada (Arellano, 2012) y un conjunto de competencias emocionales como la empatía, la escucha activa, entre otras, para brindar un servicio de calidad (Toledo-Candia, 2021).

Para lograr la difícil tarea que plantea la orientación psicoeducativa, de acuerdo con Toledo-Candia (2021), los pensamientos, comportamientos e intervenciones del orientador deben estar guiados por un referente paradigmático. Las intervenciones de orientación generalmente utilizan los paradigmas provenientes de la psicología general, por ejemplo, el conductismo, cognitivo o constructivista (Vera, 2015); no obstante, en la actualidad se reconoce a la orientación como “psicoeducativa” cuando retoma los principios de paradigmas psicoeducativos como la autorregulación del aprendizaje, el emocional o la psicología positiva, 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 (Guillen et al., 2019).

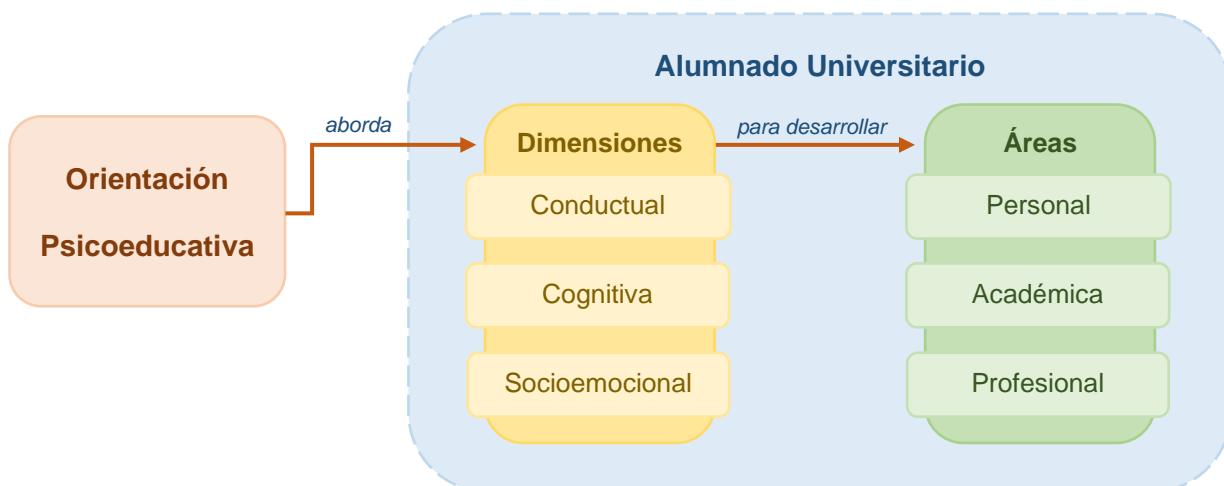
La orientación psicoeducativa se define como un proceso de ayuda para el desarrollo integral de la persona. Se ha denominado de esta forma debido a las dimensiones que se abordan en este proceso (Toledo-Candia, 2021). Desde sus inicios, de acuerdo con Guillen et al. (2019) se han contemplado en el proceso de orientación dos dimensiones fundamentales: la conductual, que refiere a las estrategias de

modificación del comportamiento de la persona; y la cognitiva, que se dirige a los procesos de enseñanza para que la persona tenga un mayor control de su realidad. No obstante, para denominarlo un proceso integral según Quintana y Caamaño (2018), es menester trabajar la dimensión socioemocional, que comprende la parte afectiva, motivacional e interpersonal; aspecto de gran relevancia para promover el desarrollo integral del alumnado en la actualidad.

Autores como Granados (2003) y Hernández-Rojas (2018) también refieren que el proceso de orientación psicoeducativa implica trabajar con las tres dimensiones del alumnado. Sin embargo, de acuerdo con Toledo-Candia (2021), cuando nos referimos a la educación superior, no se debe olvidar que el abordaje de este proceso de orientación debe dirigirse al desarrollo de tres áreas del alumnado: personal, académico y profesional (véase figura 1), aunque, como lo señala Quintana y Caamaño (2018), el grado de atención que se le dé a cada una de las dimensiones, dependerá de los requerimientos particulares del alumnado.

Figura 1

Dimensiones y áreas del proceso de desarrollo integral de la orientación psicoeducativa.



Centrándose en las características propias de la orientación psicoeducativa, es necesario destacar que, en la actualidad, como lo menciona Tiernes (2014), el proceso de asesoramiento está basado en los principios de intervención preventiva, es decir, se le atribuye un carácter formativo e intencional en donde las estrategias de apoyo para analizar y reflexionar las diferentes situaciones educativas del estudiante se encuentran planificadas para desarrollarse en un tiempo, espacio y contexto determinado (Toledo-Candia, 2021).

Adicional a la característica preventiva, existe una que se mantiene desde sus orígenes clínicos pues, como lo menciona Hernández-Rojas (2018), la orientación psicoeducativa comprende procesos educativos, pero también reeducativos, esto implica que el orientador no sólo se debe enfocar en encaminar acciones para desarrollar competencias y conductas de preparación para la vida (Tiernes, 2014), sino también para influir en los conocimientos que se han conformado a lo largo de su desarrollo (Falcones y Zambrano, 2021). Es decir, la orientación debe ampliar las expectativas, experiencias y oportunidades que están al alcance del alumno (Quintana y Caamaño, 2018), con la intención de que éste desarrolle una actitud proactiva para afrontar las situaciones que demanda la vida universitaria (Toledo-Candia, 2021).

Brindar orientación psicoeducativa desde una mirada integral, implica incentivar la adquisición de estrategias, competencias y valores que permitan y faciliten la adaptación del alumnado al ambiente universitario (Caamaño y Quintana, 2017), por ejemplo: gestión de tiempo, solución de problemas, autorregulación emocional (Quintana y Caamaño, 2018), autodeterminación, creatividad, autoestima (Camacho, 2013), organización, planificación, atención, memoria, motivación, manejo de estrés y ansiedad (Universidad

de Chile [UChile], 2024), autoconocimiento, toma de decisiones, práctica reflexiva y autonomía (Toledo-Candia, 2021).

De acuerdo con Granados (2003) y Toledo-Candia (2021), resulta relevante destacar el autoconocimiento debido a que es una habilidad esencial que se trabaja en los procesos de orientación. El autoconocimiento, entendido como la toma de conciencia sobre las características personales, es inherente al proceso de apoyo que se brinda en la orientación psicoeducativa, pues además de permitirle al alumnado conocer sus fortalezas, debilidades e intereses (que le facilitarán descubrir y aceptar su identidad personal y profesional), también será de gran ayuda para integrarse en el contexto social, dado que se desarrollará una persona más consciente y segura (Tiernes, 2014).

Una competencia clave que siempre se buscará abordar con la orientación psicoeducativa es el aprendizaje autónomo, entendido tanto en su vertiente académica, que está más relacionada con el aprender a aprender (Monereo, 2015), como en la personal, es decir, la práctica metacognitiva que le permitirá, de forma independiente, implementar acciones para analizar, reflexionar, planificar, afrontar y resolver las diversas situaciones de la vida cotidiana (Toledo-Candia, 2021).

Fomentar esta autonomía y autorregulación en el alumnado universitario resulta vital en los procesos de orientación psicoeducativa, ya que, al desarrollar estas competencias, además de lograr que los estudiantes sean capaces de buscar sus propias soluciones (Camacho, 2013) y tomar decisiones informadas (Granados, 2003), según Quintana y Caamaño (2018), incentiva al alumnado para establecer objetivos académicos que direccionarán su trayectoria universitaria, fomentando así la permanencia en sus estudios de educación superior.

Finalmente, con todos los planteamientos anteriormente expuestos, se puede definir a la orientación psicoeducativa como una actividad disciplinar propia del psicólogo educativo que consiste en brindar un proceso de apoyo formativo, preventivo e integral, que aborda las dimensiones conductual, cognitivo y socioemocional, el cual, a través de procesos educativos y reeducativos guiados por un paradigma psicoeducativo, busca ampliar en el alumnado las expectativas, experiencias y oportunidades, así como incentivar la adquisición de estrategias, competencias y valores, con la intención de impactar su área personal, académica y profesional.

Resulta menester mencionar que, si bien 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 o la orientación académica, pero también con otros agentes educativos (principalmente los docentes), todo con la finalidad de beneficiar al alumnado (Toledo-Candia, 2021).

Programas Universitarios de Orientación Psicoeducativa

La vida universitaria representa un reto para el alumnado que desee formarse como profesional en cualquiera de las ramas del conocimiento, esto debido a que, en la educación superior, el estudiante se encuentra en una etapa de desarrollo cognitivo y social, diferente a las etapas que le anteceden donde el desarrollo físico era la principal preocupación (Toledo-Candia, 2021), la cual, plantea diversas problemáticas y necesidades que obligarán al alumnado a modificar ciertos hábitos aprendidos durante su vida escolar o personal para adaptarse al nuevo nivel educativo (Garbanzo, 2007).

Adicionalmente al desarrollo del alumnado, se agregan los nuevos desafíos que plantean las instituciones universitarias en torno a los procesos formativos que tienen el propósito de asegurar el logro académico del alumnado, dentro de los que destacan los retos inherentes a la implementación de currículos flexibles, específicamente los relacionados con asignaturas optativas (Díaz-Barriga et al., 2015).

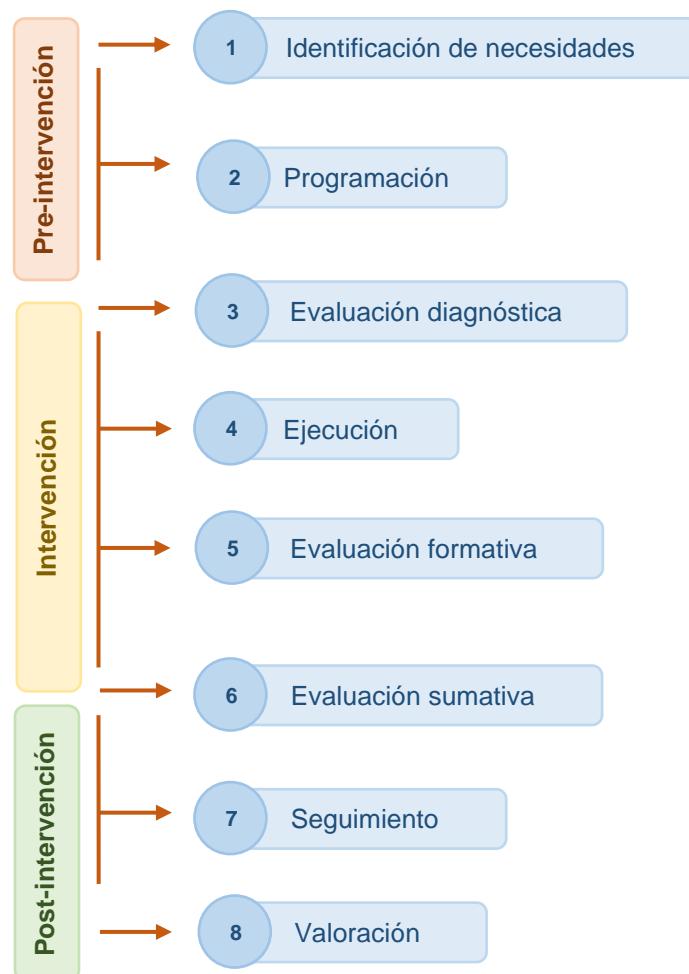
Algunas de estas dificultades que plantea la educación superior, de acuerdo con Toledo-Candia (2021), es la necesidad de implementar programas de acompañamiento (tutorías, asesorías, orientación, etc.), basados en las situaciones educativas específicas que presenta el alumnado de cada institución, para apoyarles durante su trayectoria académica, desde la transición a la universidad, su permanencia y el egreso.

Para la implementación adecuada de estos programas es relevante retomar los planteamientos de Arellano (2012), los cuales comprenden siete etapas: 1) identificación de necesidades, pretende reconocer las problemáticas latentes del alumnado, las cuales se abordarán durante el proceso de orientación; 2) programación, comprende el planteamiento de objetivos, diseño de intervención y calendarización; 3) ejecución, aplicación del programa; 4) evaluación formativa, consiste en la recolección de datos durante la implementación del programa con el propósito de conocer el nivel de logro de la orientación y realizar las modificaciones pertinentes en la planeación; 5) evaluación sumativa, ejercicio de cierre que permite conocer el nivel de aprendizajes conseguidos con la orientación; 6) seguimiento, actividad encargada de evaluar los logros alcanzados por el alumno después de una temporalidad de haber impartido el programa; y 7) valoración, investigación sistemática encargada de estimar el éxito del programa en función del grado de resolución de la necesidad identificada en la etapa uno.

Con la finalidad de complementar las etapas del proceso de implementación de los programas de orientación psicoeducativa, se considera relevante agregar la etapa “evaluación diagnóstica” antes de la etapa tres del procedimiento propuesto por Arellano (2012) (véase figura 2), esto debido a que este tipo de evaluación, de acuerdo con Martínez-González et al. (1999), es un mecanismo necesario para conocer las condiciones del alumnado y orientar los esfuerzos del programa hacia la mejora de resultados, pero también porque permitirá evaluar el éxito de un proyecto al comparar los datos de ésta con la evaluación final.

Figura 2

Etapas para implementar un programa de orientación psicoeducativa.



Los programas de orientación psicoeducativa, entendidos como intervenciones sistemáticas que cuentan con acciones y actividades planificadas orientadas a resolver necesidades específicas en un contexto determinado (González-Benito, 2018), han abordado una variedad de problemas que van desde el ambiente clínico, por ejemplo para trabajar los factores de riesgo psicológico, emocional y conductuales de pacientes con cáncer y sus familias (Guillen et al., 2019), hasta los entornos educativos donde, a nivel preventivo, se trabaja el desarrollo integral del alumnado, tocando temas como la autoestima, toma de decisiones, valores, relaciones sociales, sexualidad y abuso de sustancias (Granados, 2003).

Dentro de los programas de orientación psicoeducativa aplicados en instituciones escolares se encuentra la intervención realizada por Falcones y Zambrano (2021), la cual, pretende mejorar la disfuncionalidad familiar que existe entre los cuidadores y escolares con dificultades de aprendizaje en una institución básica de Ecuador, bajo la premisa de que una familia disfuncional afectará la concentración del alumnado y, por ende, causará un impacto negativo en su rendimiento escolar; el programa psicoeducativo que estos autores proponen está encaminado a la identificación de estas situaciones para transformarlas en una dinámica familiar adecuada para el aprendizaje, obteniendo resultados significativos en su aplicación.

Otro ejemplo de programa es el implementado por Arellano (2012), el cual, fue desarrollado para trabajar habilidades sociales en estudiantes peruanos de educación secundaria, el programa tuvo una duración de dieciséis sesiones de dos horas que se impartieron semanalmente durante cuatro meses, los resultados obtenidos demuestran un progreso en las habilidades sociales identificadas como áreas con menor puntaje.

Respecto a las intervenciones relacionadas con la educación universitaria, destaca la investigación de Toledo-Candia (2021), quien presenta un proceso de orientación psicoeducativa integral ofertado por el Centro de Acompañamiento al Aprendizaje (CAA) de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) en Chile, encaminado a favorecer la trayectoria académica del alumnado por medio del desarrollo de competencias profesionales y socioemocionales.

La particularidad del programa de orientación psicoeducativa que propone esta autora es la implementación del modelo “aprender a aprender” como referente por el cual se rige todo su proceso de acompañamiento, ya que el objetivo principal es brindar herramientas que le permitan al alumno universitario seguir aprendiendo de forma autónoma incluso después de haber concluido el programa. Además, dicha intervención se imparte en formato individual, que permitirá una atención personalizada a cada uno de los estudiantes que soliciten esta modalidad de orientación.

Toledo-Candia (2021) describe detalladamente el proceso de orientación psicoeducativa y lo ordena en tres etapas generales (véase figura 3):

1) Entrevista inicial y encuadre. Por medio de preguntas abiertas se recolecta información relevante del alumnado para identificar las necesidades, motivos de consulta y problemáticas que presenta relacionadas a su trayectoria académica, sus emociones y su vida personal, con la finalidad de detectar el origen que afecta su aprendizaje. Con toda esta información, se podrá ajustar el proceso de orientación para dirigirlo a las necesidades particulares del estudiante, es aquí donde se integra el encuadre, que pretende establecer los roles que se desempeñarán, así como el plan de acción, que incluye objetivos, temáticas y duración de cada sesión.

2) Sesiones de orientación psicoeducativa. Se planifican en función de las necesidades y los objetivos propuestos, no obstante, en su mayoría, estas sesiones de trabajo buscan implementar diversas preguntas, ejercicios o actividades para desarrollar y potenciar competencias en el alumnado universitario, así como ampliar sus expectativas y alternativas a los problemas presentes, con la finalidad de facilitar e incentivar su aprendizaje metacognitivo.

3) Evaluación del proceso. En la última sesión de orientación se realiza una valoración final a modo de cierre, para realizarla se considera la toma de conciencia del estudiante sobre sus propios aprendizajes como el aspecto que avala la efectividad de esta intervención, por lo tanto, el éxito se medirá según los aprendizajes adquiridos en cada sesión, sobre todo los que pueda hacer visible el estudiante. Además, se menciona que el método de evaluación debe resultar en un trabajo que el alumnado pueda resguardar para reflexionar el proceso en etapas posteriores.

Figura 3

Etapas del programa de orientación psicoeducativa propuesto por Toledo-Candia (2021).



Las actividades de orientación psicoeducativa implementadas por el Centro de Aprendizaje Campus Sur (CeACS) en Chile es otra de las intervenciones a destacar, pues además de desarrollarse en la educación superior con un enfoque integral que impacta no solo a la comunidad estudiantil sino también a los programas curriculares de las

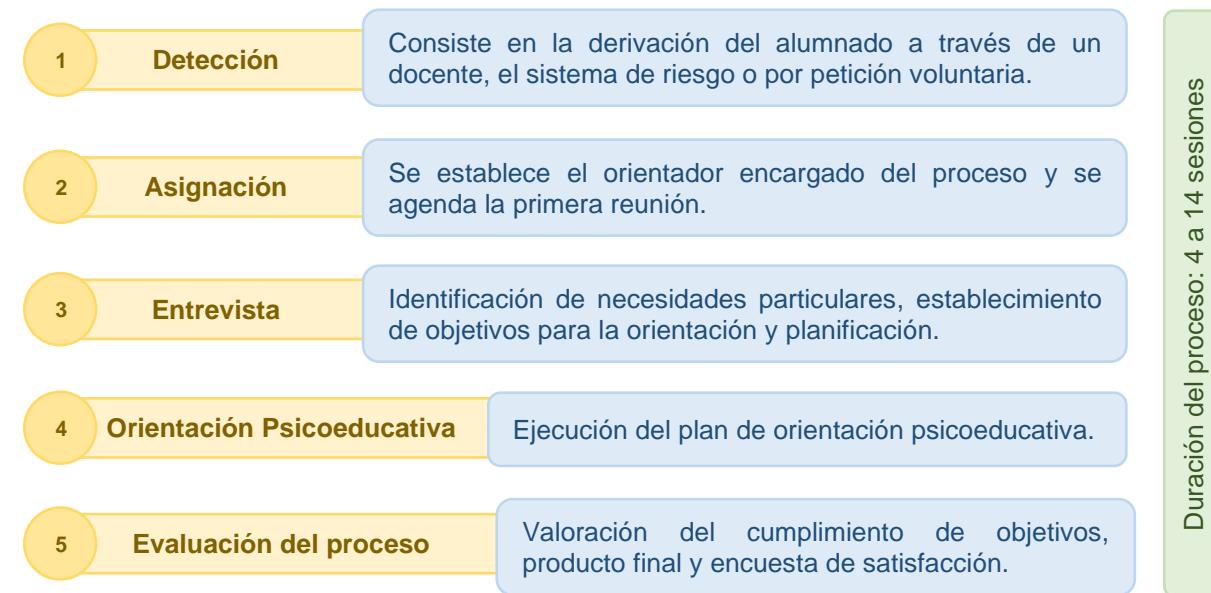
distintas carreras (generando así una cultura de orientación); también ofrece procesos de orientación psicoeducativa en una diversidad de modalidades, dentro de las cuales destacan la individual, grupal, mentoría, tutoría, asesoramiento y talleres; además, resulta relevante señalar que estos tipos de orientación pueden ser brindados por profesionales especializados en el área, pero también por tutores pares capacitados para tal acción (Caamaño y Quintana, 2017).

El proceso de orientación psicoeducativa que plantean Caamaño y Quintana (2017) está enfocado en trabajar con distintas temáticas de la educación superior como el ingreso a la vida universitaria, estrategia de aprendizaje para desarrollar autonomía, solución de problemas durante la formación, pero sobre todo a la adquisición de estrategias, competencias y habilidades que le permitan al alumnado realizar los ajustes pertinentes para alcanzar sus metas y objetivos académicos, es decir, un desarrollo eficaz de la autorregulación académica y emocional.

Respecto a la modalidad de Orientación Psicoeducativa Individual (OPI) que emplea el CeACS, la cual consiste en cinco fases (véase figura 4) y está orientada a dotar al alumnado de estrategias de autorregulación para que afronte sus necesidades particulares, podemos mencionar algunos resultados destacables de su implementación, por ejemplo, este programa ha logrado aumentar progresivamente la cantidad de estudiantes atendidos, llegando a tener una alta demanda de este servicio y ha comprobado su efectividad, pues además de reflejar un aumento en la cantidad de alumnos que permanecen en la carrera, ha aumentado el porcentaje de estudiantes que aprueban los créditos académicos necesarios para su permanencia y egreso, pasando de 74% de créditos aprobados en 2013 a 83% en 2017 (Quintana y Caamaño, 2018).

Figura 4

Fases del programa Orientación Psicoeducativa Individual (OPI).



Nota. Figura adaptada de Caamaño y Quintana (2017).

A nivel institucional, en la Facultad de Psicología de la UNAM, bajo el proyecto “*Orientación e Intervención Psicoeducativa a Estudiantes de Educación Superior*” se brinda orientación psicoeducativa para facilitar una formación integral en el alumnado universitario, abordando las áreas institucional, escolar, vocacional y psicosocial. Este proyecto trata de brindar, a través de diferentes programas, una orientación continua que abarca desde el ingreso hasta el egreso de la licenciatura y se enfoca principalmente en desarrollar competencias en el estudiante para que éste sepa responder a situaciones ordinarias y extraordinarias, principalmente la construcción del sentido de pertenencia institucional y el desarrollo personal (Lugo, 2023).

De acuerdo con Lugo (2024), este proyecto tiene doble funcionalidad, por un lado, brindar orientación psicoeducativa al alumnado de la Facultad de Psicología y, por el otro

lado, es un espacio de formación en donde los estudiantes de licenciatura pueden capacitarse para poder brindar un proceso de orientación óptimo, abordando durante su formación los principios básicos de la orientación psicoeducativa desde un enfoque humanista, las estrategias e instrumentos de evaluación diagnóstica, los aspectos teóricos y metodológicos para la planeación y diseño del programa de intervención, la aplicación del programa y la evaluación de dicho programa psicoeducativo.

Después de seis meses de trabajo, el proyecto “*Orientación e Intervención Psicoeducativa a Estudiantes de Educación Superior*” se encuentra en una etapa inicial, durante este tiempo se logró diseñar y aplicar un instrumento de evaluación diagnóstica para determinar las necesidades presentes en el alumnado de licenciatura de la Facultad de Psicología, los datos recabados con este instrumento permitieron planificar e impartir pláticas dirigidas a estudiantes de primer semestre sobre el funcionamiento del plan de estudios, el proceso de reinscripción para su siguiente semestre y algunos servicios académicos disponibles en la Facultad de Psicología.

Sin duda alguna las intervenciones descritas anteriormente sobre orientación psicoeducativa reflejan la importancia de incluir este tipo de programas dentro de las instituciones universitarias para facilitar el desarrollo integral del alumnado. Sin embargo, como se mencionó en este capítulo, los pensamientos, comportamientos e intervenciones que realiza el orientador deben guiarse por un paradigma psicoeducativo contemporáneo, el cual, se abordará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2. APRENDIZAJE AUTORREGULADO COMO PARADIGMA PSICOEDUCATIVO

Autorregulación del Aprendizaje en el Mundo Contemporáneo

El Aprendizaje Autorregulado, reconocido internacionalmente como *Self-Regulation Learning (SRL)*, es uno de los paradigmas centrales en las investigaciones e intervenciones realizadas desde la psicología de la educación (Vázquez y Difabio, 2015). Es nombrado paradigma psicoeducativo contemporáneo ya que tiene sus orígenes en los contextos educacionales y se ha implementado para el desarrollo de propuestas novedosas que atienden diversas problemáticas escolares (Hernández-Rojas, 1998), con la finalidad de mejorar las prácticas educativas empleadas en nuestro tiempo, así como en los años venideros (Hernández-Rojas, 2018).

El aprendizaje autorregulado es un paradigma joven, incluso, como lo señala Hernández y Camargo (2017), únicamente en un tercio de los países de Iberoamérica se encuentran proyectos desarrollados sobre SRL (principalmente España y Portugal). Sin embargo, en este corto tiempo ha tenido un desarrollo significativo, el cual según Vázquez y Difabio (2015), ha permitido identificar dos etapas: la primera referente a sus inicios en la época en que predominaba el enfoque cognitivo y la segunda (ocurrida a finales de los 90's) cuando empezaban a incorporar elementos de carácter afectivo-volitivo, destacando principalmente la motivación que incide en la disposición para emplear de manera óptima la capacidad autorregulatoria (Núñez et al., 2021).

La autorregulación del aprendizaje se ha convertido en un paradigma de alta relevancia para la psicología de la educación (Barreto-Trujillo y Álvarez-Bermúdez, 2020), pues como lo mencionan Vázquez y Daura (2013), además de tener vigencia en la comunidad científica también se ha considerado un proceso esencial para la educación

integral en todos los niveles educativos esto puede deberse 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).

De acuerdo con García (2018), el concepto de aprendizaje autorregulado data sus inicios en la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura, la cual, establece la capacidad humana para controlar las variables personales, ambientales y comportamentales empleando diversas estrategias regulatorias. No obstante, de acuerdo con Hernández y Camargo (2017), Barry Zimmerman fue quien desarrolló los supuestos de Bandura e introdujo la definición propia de la autorregulación del aprendizaje, comprendiéndolo como un proceso cíclico donde la persona ejerce control sobre sus pensamientos, comportamientos, sentimientos, motivaciones y entorno para alcanzar objetivos establecidos previamente (Cleary et al., 2012).

En la bibliografía científica actual podemos encontrar diversas definiciones sobre el aprendizaje autorregulado, que van desde organismos internacionales como la APA (2018b), quienes describen a la autorregulación como el control de la conducta que comprende tres procesos fundamentales: autocontrol, autoevaluación y autoesfuerzo; hasta los principales teóricos que han desarrollado el aprendizaje autorregulado desde una perspectiva educativa como Zimmerman (2002) que lo comprenden como un proceso de autocontrol que sirve para transformar las capacidades mentales del alumnado en académicas, es decir, las acciones realizadas por el estudiante están orientadas por motivaciones personales para adquirir información y competencias que requiere para su futuro (Zimmerman y Schunk, 2008; Zumbo et al., 2015).

Existen otros investigadores interesados por la autorregulación del aprendizaje, dentro de los que se destaca a Panadero y Alonso-Tapia (2014), por contar con un amplio desarrollo sobre el aprendizaje autorregulado, definiéndolo como el control que el estudiante realiza, a través de estrategias personales, sobre sus pensamientos (componente cognitivo llamado metacognición), acciones (control conductual), emociones (gestión de emociones negativas y autogeneración de positivas) y motivaciones (para iniciar y mantener el interés) con la finalidad de conseguir los objetivos establecidos.

De acuerdo con Núñez et al. (2021), el aprendizaje autorregulado se puede relacionar con el aprendizaje autodirigido, aprendizaje autónomo y la autogestión por implicar los componentes de independencia, responsabilidad y motivación por aprender, no obstante, es menester describir las características propias del aprendizaje autorregulado que lo distinguen como un proceso complejo y esencial para el éxito en el aprendizaje (Hernández y Camargo, 2017).

Vázquez y Difabio (2015) señalan que la autorregulación del aprendizaje debe entenderse principalmente como un proceso de autonomía, es decir, la capacidad del estudiante para regular, de forma voluntaria e intencional, sus actividades académicas y su entorno para alcanzar sus metas profesionales (Barreto-Trujillo y Álvarez-Bermúdez, 2020). En ese sentido, el alumno ha de asumir la responsabilidad de planificar, dirigir y evaluar su propio proceso de aprendizaje (Caballero-Cantu et al., 2023).

Según Schunk y Zimmerman (2013), independientemente de la perspectiva, la autonomía en el proceso de autorregulación ubica al estudiante como un participante activo en su aprendizaje, lo cual, indica que éste debe tomar conciencia de sus procesos

cognitivos, conductuales y socio-afectivos (Demuner-Flores et al., 2023) y gestionarlos a través del uso de estrategias, procedimientos y herramientas de aprendizaje (Núñez et al., 2021). Al respecto, Zumbrunn (2015) señala que los estudiantes autorregulados tienen la capacidad para establecer objetivos de aprendizaje, planificar sus acciones, automotivarse, monitorear su proceso, implementar estrategias de aprendizaje y ajustarlas, buscar la ayuda adecuada y autoevaluar tanto su proceso como sus resultados de aprendizaje.

El desarrollo de la autonomía ha sido muy importante para las universidades, las cuales, se han preguntado cómo ayudar a los alumnos para que afronten su aprendizaje de forma intencional, autónoma y efectiva (Panadero y Alonso-Tapia, 2014); concluyendo que el aprendizaje autorregulado puede ser el enfoque más adecuado para que el estudiante mejore sus hábitos de aprendizaje, fortalezca habilidades de estudio, aplique estrategias de aprendizaje, monitoree su proceso y evalúe su progreso (Zumbrunn et al., 2015). Demuner-Flores et al. (2023) señala que la mejor vía para que las universidades desarrollen el aprendizaje autorregulado en el alumnado es por medio de los docentes, ya que además de fomentar el uso de estrategias adecuadas a cada tarea, también pueden motivar al alumnado para ampliar su conocimiento.

Otra característica importante de la autorregulación del aprendizaje es el establecimiento de objetivos, pues como lo menciona Sánchez (2018), el SRL requiere que el alumnado establezca metas y objetivos académicos para conducir sus esfuerzos al logro de éstos. Adicionalmente, según Vázquez y Difabio (2015), el establecimiento de objetivos resulta importante no solo al inicio de la tarea, sino también durante y al final del proceso de autorregulación, ya que éstos se convierten en los criterios para evaluar

si las acciones implementadas le llevan por buen camino y el nivel de logro alcanzado en su aprendizaje.

De acuerdo con Panadero y Alonso-Tapia (2014) otra característica importante es comprender al aprendizaje autorregulado como un proceso cíclico que se retroalimenta a partir de la experiencia del alumnado, es decir, la autorregulación no es un proceso lineal que inicia con el establecimiento de metas y culmina con la evaluación de aprendizajes, más bien, se considera cíclico porque al completar un ciclo de autorregulación los procesos de autorreflexión han de influir en las creencias y comportamientos que apoyarán en el aprendizaje posterior (Cleary et al., 2012). Además, esto le permite al alumnado cambiar las estrategias que no le funcionaron y con ello mejorar su aprendizaje (Schunk y Zimmerman, 2013; Zumbrunn et al., 2015).

Adicional a las características mencionadas, Contreras y Lozano (2012) señalan que la autorregulación puede verse como una competencia a desarrollar en el alumnado, pues además de permitirle al estudiante contar con un listado amplio de recursos académicos para lograr sus metas, también lo incentiva a buscar de manera constante otras alternativas de aprendizaje, lo cual le permitirá adaptarse con facilidad en los contextos educativos.

Finalmente, al comprender el aprendizaje autorregulado como el control que el estudiante realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivaciones por medio de estrategias personales para alcanzar sus objetivos establecidos previamente; de acuerdo con Sánchez (2018), resulta necesario profundizar sobre estas implicaciones que caracterizan a la autorregulación del aprendizaje, ya que el proceso autorregulatorio se integra por estas dimensiones.

Respecto al componente cognitivo se puede destacar la metacognición como elemento esencial, pues como lo menciona la APA (2018c), el aprendizaje autorregulado es un proceso de monitoreo y control sobre el propio aprendizaje, por lo tanto, la metacognición, entendida como la conciencia del propio pensamiento (Zimmerman, 2002), permitirá al alumnado tener la capacidad de controlar los procesos de aprendizaje, pero también podrá centrar sus esfuerzos, reflexionar su proceso y tomar las medidas correctivas más pertinentes que le encaminen a un aprendizaje exitoso (Núñez et al., 2021; Vázquez y Difabio, 2015).

Relacionado al componente cognitivo se encuentra el conductual, ya que el comportamiento y las acciones autogeneradas que permiten dirigirse a una meta (Barreto-Trujillo y Álvarez-Bermúdez, 2020), como la habilidad de organización y el empleo de estrategias de estudio (Hernández y Camargo, 2017), se integran con los elementos de metacognición y motivación para llevar un proceso continuo y controlado (Quintana y Caamaño, 2018), de tal forma que el alumno pueda gestionar su propias acciones (Caballero-Cantu et al., 2023). Este control conductual resulta relevante para el rendimiento académico ya que un estudiante autorregulado dirigirá proactivamente sus acciones en favor de su desarrollo académico (Valle et al., 2010), por ejemplo, volver a leer cuando se den cuenta que no están comprendiendo (Vázquez y Daura, 2013).

El componente emocional está muy asociado con la gestión de las emociones negativas y la autogeneración de emociones positivas durante el desarrollo de la tarea (Panadero y Alonso-Tapia, 2014), no obstante, existe una estrecha relación con el sentido de autoeficacia, ya que esta creencia que el estudiante tiene sobre sus capacidades para afrontar con éxito la tarea (Vázquez y Daura, 2013), permitirá tener más probabilidad de

éxito académico y observar su futuro con optimismo, de tal forma que estos estudiantes, además de ser conscientes de sus fortalezas y limitaciones, tendrán mejoras en su motivación (Zimmerman, 2002), es decir, serán proactivos en su aprendizaje, sus esfuerzos estarán centrados en alcanzar su objetivo y considerarán el fracaso como un indicador para mejorar sus estrategias de aprendizaje (Vázquez y Difabio, 2015).

Por último, el componente motivacional, entendido por Vázquez y Daura (2013) como un sistema de control interno que permite activar, dirigir y mantener el interés intrínseco en la tarea con el objetivo de superar las dificultades del aprendizaje, ha sido catalogado como un elemento importante del aprendizaje autorregulado ya que permite centrar los esfuerzos al logro de los objetivos académicos (Barreto-Trujillo y Álvarez-Bermúdez, 2020), incluso Zimmerman y Schunk (2008) han señalado que sin motivación la autorregulación del aprendizaje sería más difícil de conseguir, enfatizando su importancia en el proceso autorregulatorio.

El aprendizaje autorregulado es un paradigma psicoeducativo con un amplio desarrollo científico en el mundo contemporáneo, el abordaje realizado anteriormente describe de manera general los elementos comunes de la autorregulación del aprendizaje, los cuales coinciden con las siete características de un estudiante autorregulado planteadas por Sánchez (2018): 1) analiza la tarea, 2) establece metas claras, 3) planifica y selecciona las estrategias de aprendizaje, 4) controla sus acciones, 5) mantiene la motivación en la tarea, 6) modifica su entorno y 7) cuenta con un alto sentido de autoeficacia. No obstante, como lo señalan Vázquez y Daura (2013), el énfasis que se le dará a cada uno de estos procesos dependerá del modelo explicativo de SRL con el que se trabaje.

Modelo Cílico de Autorregulación del Aprendizaje de Zimmerman

El paradigma de autorregulación del aprendizaje cuenta con diversos modelos teóricos, los cuales, tratan de comprender cómo la persona se autorregula (Schunk y Zimmerman, 2013). Fernández-Martín et al. (2022) señalan que, independientemente de sus diferencias, conciben el aprendizaje autorregulado como un proceso en donde el estudiante, a través de diversas estrategias, controla las variables que intervienen en el aprendizaje (cognitivas, comportamentales, afectivas, motivacionales y contextuales) con la intención de lograr sus objetivos académicos.

De acuerdo con Choez-Menescal et al. (2020), Panadero y Alonso-Tapia (2014) y Sánchez (2018), los modelos teóricos más investigados en los últimos años sobre aprendizaje autorregulado son los desarrollados por: Zimmerman, modelo cílico de la autorregulación que comprende tres fases (planificación, ejecución y autorreflexión); Winne, modelo centrado en la retroalimentación interna como guía del aprendizaje, compuesto por cuatro etapas (percepción de la tarea, establecimiento y planificación de metas, aplicación de estrategias y adaptación-reflexión); Boekaerts, modelo que considera la autorregulación como un sistema de proceso de información, integrado por tres capas (búsqueda de estilo de aprendizaje, dirección del proceso de aprendizaje y evaluación de la autorregulación); y Pintrich, modelo basado en áreas de regulación (cognición, motivación, comportamiento y contexto) conformado por cuatro fases (preparación, monitoreo, control y evaluación).

Para el presente trabajo se retoma el modelo cílico de Zimmerman sobre aprendizaje autorregulado por destacar como el modelo más investigado, completo y específico; el cual explica la mayoría de los procesos fundamentales que intervienen en

el aprendizaje autorregulado, determina los aspectos donde se requiere realizar intervenciones para mejorar la autorregulación del alumnado (Panadero y Alonso-Tapia, 2014) y presenta los pasos para diseñar dicha intervención en el aula (Vázquez y Daura, 2013).

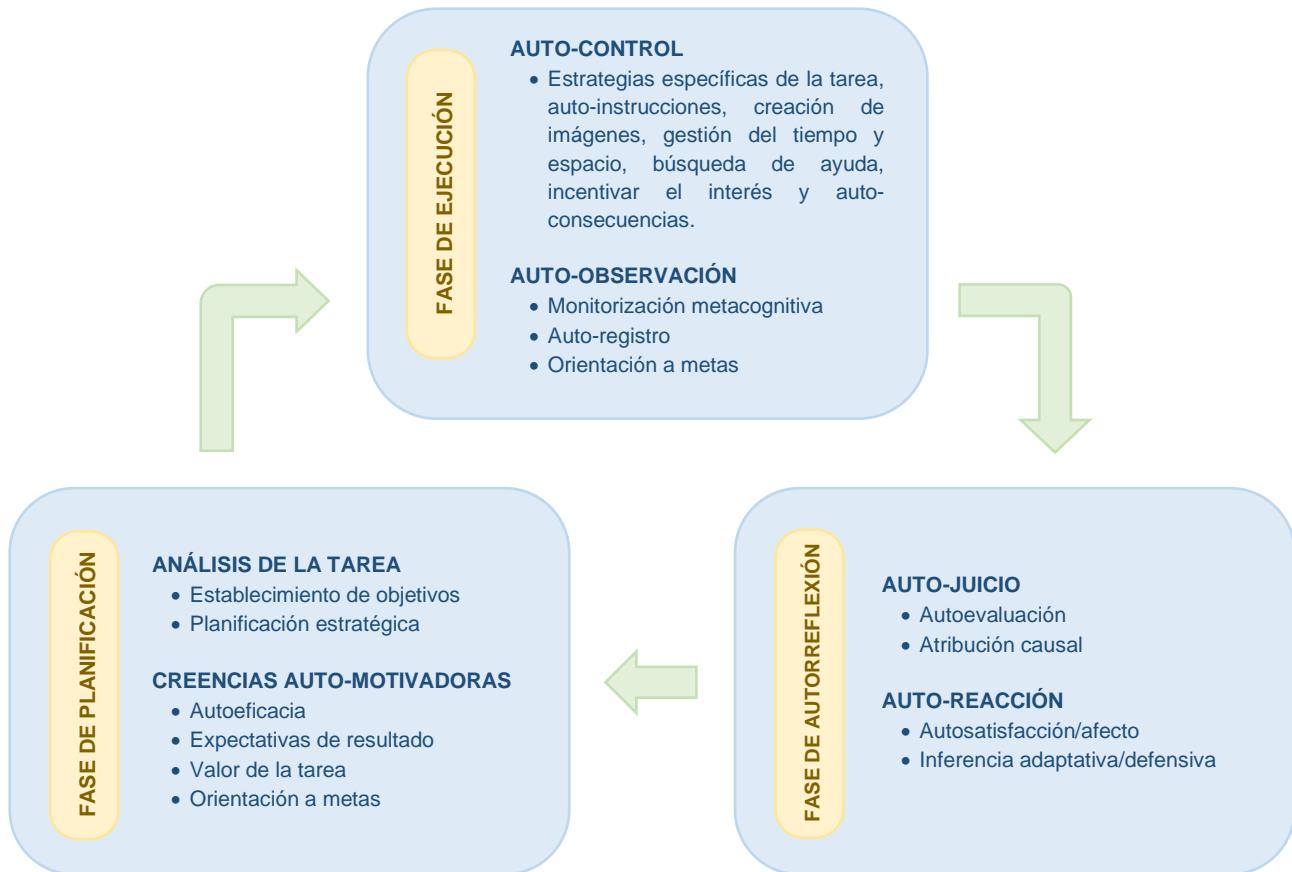
El modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje fue presentado por primera vez en el 2000, año en el que se describieron sus tres fases (planificación, ejecución y autorreflexión) y los subprocesos que las componen, sin embargo, a lo largo del tiempo ha tenido un desarrollo significativo, por ejemplo, en el 2003 se incorporó la explicación detallada de los procesos implicados en el aprendizaje autorregulado y en el 2009 (año de la última versión del modelo propuesto por Zimmerman y Moylan) se incluyeron más procesos en la fase dos y se profundizaron otros ya existentes (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

Zimmerman define la autorregulación del aprendizaje como los pensamientos, sentimientos y acciones que se adaptan cínicamente para alcanzar objetivos personales (Sánchez, 2018). En ese sentido, tanto su definición como su modelo contemplan un enfoque cíclico, el cual, hace alusión a que las fases del modelo son interdependientes, de tal forma que los procesos de la fase de planificación impactan en la ejecución y a su vez éstas influyen en el desarrollo de la autorreflexión (Cleary et al., 2012). Un ciclo de autorregulación se completa cuando las autorreflexiones, producto de las experiencias previas de aprendizaje, influyen en los procesos posteriores de la vida académica, por ejemplo, la autosatisfacción obtenida después de realizar una tarea con éxito conducirá a un nivel mayor de autoeficacia y por ende a un incremento del esfuerzo en la siguiente actividad (Zimmerman, 2002).

Las tres fases que establece Zimmerman en su modelo cíclico de autorregulación del aprendizaje son (véase figura 5): 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 autorreflexión (*self-reflection phase*), integra los procesos posteriores al esfuerzo del aprendizaje, lo cuales retoman los resultados de la acción (Hernández y Camargo, 2017; Zimmerman, 2002).

Figura 5

Modelo cílico de autorregulación del aprendizaje propuesto por Zimmerman.



Nota. Figura adaptada de Panadero y Alonso-Tapia (2014).

Fase de Planificación

La planificación es la fase inicial del modelo cílico, ya que en ésta el estudiante ha de enfrentarse por primera vez a la tarea que le demanda su contexto académico (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). De acuerdo con Choez-Menescal (2020), en la primera fase se lleva a cabo el proceso de planificación, en el cual, se involucran dos subprocessos, el análisis de la tarea y las creencias auto-motivadoras.

Para el análisis de la tarea se requiere que el alumnado realice dos actividades: establecer objetivos y estructurar un plan estratégico (Barreto-Trujillo y Álvarez-Bermúdez, 2020). Panadero y Alonso-Tapia (2014) señalan que estas acciones son fundamentales en el proceso de autorregulación, ya que existe evidencia científica que avala un mayor éxito académico cuando el alumnado ha fijado metas específicas y planifica sus estrategias de aprendizaje, esto independientemente de que la tarea sea conocida o desconocida (Zimmerman, 2002).

El establecimiento de objetivos se define como el propósito de un comportamiento (Cleary et al., 2012), el cual, resulta importante debido a la motivación intrínseca que puede generar en el alumnado para realizar adecuadamente la tarea (Schunk y Zimmerman, 2013). De acuerdo con Panadero y Alonso-Tapia (2014), el estudiante establece sus objetivos con base en criterios de evaluación (estándares esperados para la actividad) y el nivel de perfección que desea lograr en la tarea (criterio propio).

La planificación estratégica consiste en estructurar un plan de acción y seleccionar, dentro de un listado amplio de estrategias conocidas y desconocidas, las opciones más apropiadas para desempeñar y conseguir el éxito en la tarea (Cleary et al., 2012). Esta acción es vital en el proceso de autorregulación ya que se ha señalado como un predictor

del éxito académico, que marca una diferencia entre el alumno experto y el novato, pues a mayor tiempo de planificación mejor es el resultado del aprendizaje (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

El subprocesso de análisis de la tarea, en la cual se establecen las metas y se planifican las acciones, se debe integrar con las creencias auto-motivadoras, pues según Núñez et al. (2021), la motivación se involucra directamente con el aprendizaje, ya que cuando el alumno cuenta con motivación para realizar la tarea, es más probable que disponga de una mayor cantidad de tiempo y energía para autorregularse, es decir, estas creencias, expectativas y valores son los elementos que generan y sostienen el interés para realizar la actividad (Vázquez y Daura, 2013).

La automotivación ocurre cuando el alumnado emplea estrategias para mantener su interés en la tarea en ausencia de recompensas externas (Schunk y Zimmerman, 2013). Conforme a lo señalado por Zimmerman (2002), se genera a partir de cuatro elementos: la autoeficacia (creencias sobre la capacidad personal para aprender), las expectativas de resultado (la posibilidad de éxito basada en vivencias previas), el valor de la tarea (interés por la utilidad de realizar la tarea) y la orientación a metas (valoración del proceso de aprendizaje).

La autoeficacia, entendida como la confianza que un alumno tiene sobre su capacidad para completar con éxito una tarea (Zumbrunn et al., 2015), ejerce un papel esencial en esta primera fase, ya que si la persona cuenta con expectativas de autoeficacia altas estará más motivada y empleará las estrategias indispensables para enfrentarse a los retos que le plantea la tarea (por ejemplo un estudiante motivado en presentar un examen para ingresar a la universidad porque se siente autoeficaz al

aprender la división de fracciones), situación que no ocurrirá si el alumno no se siente capaz para realizar la tarea y piensa que fracasará, en este caso disminuirá su motivación y no estará dispuesto a realizar el esfuerzo necesario que demanda la tarea (Panadero y Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman, 2002).

Relacionadas con la autoeficacia se encuentran las expectativas de resultado, entendidas como la creencia sobre la posibilidad de tener éxito al realizar la tarea (Zimmerman y Schunk, 2011), estas son un componente importante en el proceso autorregulatorio, porque si el alumno tiene expectativas de resultado altas, estará motivado y dispuesto a implementar las estrategias necesarias para cumplir la tarea, pero si piensa que no tendrá éxito, participará en la realización de la tarea, pero no empleará el esfuerzo necesario para desarrollarla adecuadamente (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

De acuerdo con Zumbrunn et al. (2015), el valor a la tarea refiere a la atribución de utilidad e importancia que la persona le da a la actividad, es decir, la existencia de motivos para completar la tarea determinará el grado de esfuerzo que dedicarán al desarrollo de esta, de tal forma que si el alumnado no ve un valor en el aprendizaje estará menos interesado en cumplir con la tarea, provocando que éste dedique menos tiempo para establecer metas y planificar sus estrategias. Por ejemplo, un estudiante que disfrute conocer los hechos históricos se encontrará motivado para aprender (de forma autorregulada) en su materia de historia (Zimmerman, 2002).

Finalmente, la orientación a metas, de acuerdo con Panadero y Alonso-Tapia (2014), se puede entender como la creencia que el alumnado mantiene sobre los propósitos de su aprendizaje, no obstante, resulta necesario resaltar que, al hablar de

aprendizaje autorregulado, la orientación a metas debe estar encaminada a que el estudiante establezca metas y planifique estrategias que le lleven a conseguir aprendizajes profundos, procesos de reflexión avanzados y a un interés intrínseco por el aprendizaje, ya que algunos de ellos orientan sus metas únicamente a cumplir con la ejecución de la tarea o evitarla.

Fase de Ejecución

La segunda fase del modelo es la ejecución, en ésta el alumnado ha de implementar el plan estratégico que premedito en la fase anterior y monitorear su desempeño durante el desarrollo de la tarea (Barreto-Trujillo y Álvarez-Bermúdez, 2020). En el transcurso de esta actividad es importante que el alumno se concentre y utilice las estrategias de aprendizaje adecuadas para alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos y evitar que el interés y la motivación disminuyan (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

De acuerdo con Zimmerman (2002), los procesos durante la fase de ejecución se dividen en dos clases principales: el auto-control y la auto-observación, quienes estarán a cargo de regular la aplicación de las estrategias planificadas en la primera fase (Choez-Menescal et al., 2020). Según Vázquez y Daura (2013), el alumnado debe observarse y controlarse con diferentes estrategias metacognitivas, por ejemplo, las auto-instrucciones, la creación de imágenes mentales y la monitorización.

El auto-control, entendido como el seguimiento cognitivo del funcionamiento personal, comprende una serie de acciones específicas que sirven para mantener la concentración y el interés durante la actividad (Zimmerman, 2002). De acuerdo con Panadero y Alonso-Tapia (2014) existen seis estrategias metacognitivas que ayudarán a mantener la concentración en la actividad (estrategias específicas de la tarea,

auto-instrucciones, creación de imágenes, gestión del tiempo, control del entorno de trabajo y búsqueda de ayuda) y dos estrategias motivacionales que apoyarán para sostener el interés en la tarea (incentivar el interés y auto-consecuencias). A continuación, se presenta brevemente la descripción que estos mismos autores realizaron sobre las ocho estrategias anteriormente mencionadas:

Las estrategias específicas de la tarea hacen referencia al conjunto de acciones o estrategias particulares que le permitirán al alumnado conseguir total o parcialmente sus objetivos (p.ej. subrayar mientras se lee un texto ayudará a recordar las partes más importantes del mismo).

Las auto-instrucciones aluden a las órdenes, verbalizaciones o descripciones autodirigidas que el estudiante realiza sobre la tarea que se está desarrollando, las cuales mejoran el aprendizaje del alumnado (p.ej. preguntarse a sí mismo los pasos adecuados a seguir mientras se realiza un problema de álgebra).

La creación de imágenes comprende la elaboración mental de esquemas que ayudarán a organizar la información, fijar la atención y mejorar la memoria, lo cual favorece la motivación por el aprendizaje (p.ej. diseñar un mapa mental para organizar conceptos referentes a un tema específico o aprender un procedimiento específico).

La gestión del tiempo abarca la organización del conjunto de actividades que debe realizar el alumnado para lograr sus objetivos académicos, es decir, debe ser consciente del tiempo que dispone para realizar la actividad y de los momentos en el que se debe desarrollar cada una de las actividades planificadas (p.ej. establecer plazos considerables para elaborar los diferentes pasos de una investigación).

El control del entorno de trabajo implica la creación, configuración o ubicación de un espacio cuyo ambiente contenga las menores distracciones posibles y que además facilite una concentración efectiva para el desarrollo de la tarea (p.ej. cerrar la ventana para disminuir el ruido de la calle, evitar sentarse con un compañero que hable mucho en clase o colocar al alcance todo el material que se va a ocupar antes de comenzar la tarea).

La búsqueda de ayuda señala la acción que el alumnado realiza para solucionar un problema con el apoyo de otra persona, no obstante, a pesar de que esta actividad pueda considerarse un indicador para un estudiante poco autorregulado, debe distinguirse de los estudiantes que no preguntan nada (aun cuando identifican un problema de aprendizaje) o preguntan de forma masiva como una forma de evitar el trabajo, ya que un estudiante autorregulado que pide ayuda ha de tener la intención de aprender de la respuesta y no evadir la actividad (p. ej. preguntarle al profesor en qué páginas oficiales puede consultar información para resolver un problema).

Incentivar el interés involucra realizar acciones para incidir en la motivación durante la ejecución de la actividad, es decir, dirigirse mensajes a uno mismo para recordar el objetivo propuesto (p. ej. “no debo distraerme, es importante que comprenda este ejercicio”).

La estrategia de auto-consecuencias consiste en aumentar la conciencia del progreso a través de autoelogios o autorrecompensas usadas en cada ocasión que se logra una meta (p.ej. “¡qué bien estoy trabajando!” o “cuando acabe los deberes podré ver el programa que me gusta”), esto ayudará a que el alumnado mantenga el interés, la disposición y el esfuerzo para autorregularse, evitando abandonar la tarea.

Respecto a la auto-observación, segunda clase principal que compone la fase de ejecución, se puede definir como el seguimiento que realiza el estudiante sobre su propio desempeño, las condiciones que presenta y los efectos que se producen (Cleary et al., 2012). De acuerdo con Choez-Menescal et al. (2020), la auto-observación es importante para la autorregulación del aprendizaje, ya que ésta será necesaria para tomar decisiones sobre la eficacia del plan estratégico que está ejecutándose, es decir, sirve para que el alumno tenga un registro sobre la calidad de su acción y pueda continuar o modificar su conducta para maximizar su desempeño.

Zimmerman (2002) plantea que para llevar a cabo la auto-observación se pueden realizar dos tipos de actividades: la monitorización metacognitiva y el auto-registro. Según Panadero y Alonso-Tapia (2014), la monitorización metacognitiva consiste en el proceso cognitivo de comparar lo que se está haciendo con otro criterio que permita valorar su ejecución, este procedimiento es similar a la autoevaluación realizada al final de la tarea, pero tiene lugar durante el desarrollo de ésta. Por otro lado, el auto-registro, es una estrategia de aprendizaje que ayuda a monitorizar y reflexionar el desarrollo de la tarea, ya que al analizar dichas anotaciones el estudiante puede observar ciertos detalles que podrían pasar desapercibidos (p.ej. comparar el tiempo que le lleva realizar la tarea acompañado o de manera individual, a fin de evaluar ventajas y desventajas).

Fase de Auto-Reflexión

En la fase de auto-reflexión el alumno evalúa su trabajo con base en sus criterios iniciales y trata de buscar explicaciones a los resultados obtenidos, sean de éxito o fracaso (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). De acuerdo con Choez-Menescal et al. (2020) esta fase es esencial en el proceso de autorregulación debido a que, dependiendo del estilo

atribucional del estudiante, se pueden experimentar emociones positivas o negativas que pueden influir en la motivación y disposición para autorregularse en el futuro.

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).

El auto-juicio, entendido como el proceso que el alumno realiza para juzgar su acción (Panadero y Alonso-Tapia, 2014), tiene como actividad fundamental la autoevaluación, que según Zimmerman (2002), es un dictamen sobre uno mismo que refiere a la comparación del desempeño de la tarea con algún estándar de referencia, sea criterio propio, de otra persona o de desempeño general. En este proceso el alumno debe valorar su propio desempeño y la efectividad de las estrategias implementadas en la tarea para su aprendizaje (Zumbrunn et al., 2015).

De acuerdo con Cleary et al. (2012) la autoevaluación debe entenderse como un proceso de autorregulación crítico, esto debido a que la valoración que el estudiante realice va a influir en los otros procesos de la fase de auto-reflexión y en próximos ciclos de autorregulación. Además, es necesario resaltar que esta evaluación realizada por el alumnado sobre su acción, no solamente se basa en los criterios brindados por el profesor para la tarea, sino también en sus objetivos personales y su nivel de exigencia, por lo tanto, la valoración que un alumno concluya sobre sus logros será diferente a otro, aun cuando cuentan con los mismos criterios de evaluación proporcionados por el docente

(p.ej. una calificación de 8 puede ser un logro importante para un estudiante, pero para otro una desgracia) (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

La atribución causal, según Zimmerman (2002) es otra forma de auto-juicio, ya que refiere a las creencias o percepciones que el alumnado tiene sobre las causas de sus éxitos y fracasos en la tarea, es decir, son las explicaciones que el estudiante da sobre su desempeño en la tarea (sean positivas o negativas). De acuerdo con Zumbrunn et al. (2015) las atribuciones causales juegan un papel relevante en la fase de auto-reflexión, ya que serán el referente para que los estudiantes tomen decisiones sobre participar o no en una actividad futura.

Estas atribuciones activarán emociones que afectarán la motivación del alumno para futuras tareas (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Cuando la atribución está encaminada al éxito en la tarea, el estudiante se sentirá motivado para autorregularse en tareas futuras, no obstante, cuando se trata de una actividad orientada al fracaso, ésta puede dirigirse a dos tipos de atribuciones: una perjudicial donde el alumnado la enfatiza hacia la capacidad limitada que se considera “fija”, es decir, una baja motivación que le hace creer que ningún esfuerzo será efectivo en actividades futuras; o una atribución favorable donde el estudiante refiere una mala puntuación a procesos que puede controlar y modificar, lo cual le permitirá mantener su motivación para posteriormente aplicar una estrategia diferente y alcanzar el éxito académico (Zimmerman, 2002).

La auto-reacción, segundo grupo de procesos pertenecientes a la fase de auto-reflexión, hace referencia a la respuesta emocional, cognitiva y conductual del alumnado sobre la experiencia de aprendizaje al término de la tarea (Zumbrunn et al., 2015). Al igual que los procesos anteriores, éste también influirá en los futuros ciclos de

autorregulación, sin embargo, estos procesos van a influir principalmente en las expectativas de autoeficacia del propio estudiante (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

El proceso de autosatisfacción se define como las reacciones afectivas y cognitivas que el alumno tiene respecto al aprendizaje y desempeño propio. Las actividades que producen respuestas positivas obtienen un aumento de motivación y disposición para emplear estrategias autorregulatorias en el futuro, sin embargo, la disminución de autosatisfacción conduce al estudiante a la evitación de la actividad o a disminuir los esfuerzos por aprender (Zimmerman, 2002).

El segundo proceso de la auto-reacción es la realización de inferencias adaptativas o defensivas. Las inferencias adaptativas se refieren a los ajustes personales para aumentar la eficacia de la estrategia de aprendizaje (p.ej. descartar o modificar una estrategia ineficaz), en este tipo de respuesta la voluntad del alumnado para realizar la tarea se mantiene o mejora porque el resultado se atribuye a acciones que se pueden cambiar. Las inferencias defensivas aluden a la evitación de la tarea para proteger la propia imagen del estudiante y no volver a sufrir un fracaso, esta se puede manifestar como apatía, desinterés, procrastinación o sensación de indefensión (Panadero y Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman, 2002).

En este proceso, al igual que en las atribuciones causales, cuando se trata de una tarea realizada con éxito el alumnado tendrá una respuesta adaptativa, no obstante, cuando hablamos de una acción orientada al fracaso, la reacción puede ir en dos vertientes, el estudiante con una inferencia adaptativa podrá dirigir su autorregulación de manera positiva (Zimmerman, 2002), es decir, se encargará de aprender elementos que le permitan evitar errores en el futuro. No obstante, el alumno con inferencia defensiva

no solo tratará de evitar el fracaso, sino también disminuirá sus expectativas de éxito (Panadero y Alonso-Tapia, 2014), provocando que evite oportunidades para aprender y, por ende, impida su crecimiento personal (Choez-Menescal et al., 2020).

Respecto a estos procesos, Panadero y Alonso-Tapia (2014) resaltan que, aunque parezca que éstos producen reacciones automáticas que resultan imposibles de controlar, esto no es así, ya que el alumnado puede aprender a gestionar sus emociones y reacciones, valorando sus éxitos y, principalmente, considerando sus fracasos como una oportunidad para mejorar su aprendizaje, encaminándole a una atribución adaptativa.

Aplicaciones del Aprendizaje Autorregulado en la Educación Superior

El aprendizaje autorregulado puede incidir en la capacidad del alumnado para controlar su propio aprendizaje independientemente del nivel educativo en el que se encuentre (Sánchez, 2018). Además, de acuerdo con Cleary et al. (2012), el modelo cíclico también puede extenderse a cualquier actividad académica debido a que la secuencia temporal de las tres fases del modelo de Zimmerman se encuentra vinculada con las dimensiones temporales de la mayoría de las tareas académicas (inicio, desarrollo y fin).

El aprendizaje autorregulado enfatiza la importancia de la autonomía del alumnado para que éste planifique, aplique y reflexione su acción, de tal forma que la retroalimentación de una actividad apoye la mejora del funcionamiento de este proceso en futuros ciclos de autorregulación, no obstante, su desarrollo no se encuentra condicionado a ser perfeccionado únicamente por el alumno, pues tanto organismos internacionales como la APA (2015) y autores reconocidos como Zimmerman (2002) señalan que los procesos de autorregulación se pueden enseñar a partir de la instrucción y el ejemplo, principalmente desde los padres, docentes o compañeros.

Las instituciones de educación superior, encargadas de formar profesionales en las distintas áreas del conocimiento, han comenzado a emplear la autorregulación del aprendizaje en su gestión educativa bajo el principio de que estos futuros profesionales deben ser capaces de aprender a aprender a lo largo de su vida (Barreto-Trujillo y Álvarez-Bermúdez, 2020). Por lo tanto, en los últimos años se han implementado diversos programas de intervención en las universidades con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los alumnos, que van desde ajustes en la enseñanza (p.ej. emplear desde el inicio de la actividad rúbricas con criterios de aprendizaje claros) hasta la creación de asignaturas específicas para desarrollar la capacidad autorregulatoria (Fernández-Martín et al., 2022).

Por ejemplo, Zumbrunn et al. (2015) abordaron el SRL desde las acciones docentes, planteando ocho procesos autorregulados que facilitan el aprendizaje (establecimiento de metas, planificación, automotivación, control de atención, uso flexible de estrategias, autocontrol, búsqueda de ayuda, autoevaluación) y cuatro estrategias para fomentar el aprendizaje autorregulado en el aula (instrucción directa y modelado, práctica guiada e independiente, apoyo social y retroalimentación, práctica reflexiva).

En los ocho procesos autorregulados se menciona que el docente debe alentar a su alumnado para establecer varias metas realistas (a corto plazo) que le permitan alcanzar un objetivo (a largo plazo), abordar las tareas con un plan (que contemple objetivos, estrategias, tiempo y recursos necesarios), encontrar motivación interna para avanzar en la tarea, controlar su atención eliminando los factores internos y externos que distraen la atención, implementar y ajustar múltiples estrategias de aprendizaje en las tareas, monitorear y registrar su progreso, buscar el consejo de los demás con la finalidad

de mejorar su desempeño y evaluar su propio aprendizaje independientemente de las evaluaciones de externos.

Para fomentar el aprendizaje autorregulado en el aula, los autores establecen que el docente puede realizar cuatro estrategias: instrucciones directas, es decir, explicar y modelar cómo emplear diversas estrategias de aprendizaje (esto es muy eficiente sobre todo cuando se trata de estudiantes que incursionan en la autorregulación); práctica guiada e independiente, la cual, consiste en que el alumno implemente, en un ambiente controlado, una estrategia mientras el docente observa su ejecución y ofrece ayuda en caso de ser necesario, con la finalidad que la realice de forma autónoma posteriormente; apoyo social, que refiere a la retroalimentación efectiva que brindan los profesores o compañeros para ayudar a que el alumnado conozca qué hizo bien, qué necesita mejorar y qué alternativas puede tomar al respecto; y finalmente, la práctica reflexiva, que consiste en evaluar los resultados de la enseñanza y adaptarla constantemente para generar experiencias de aprendizaje significativas en su alumnado.

En investigaciones nacionales sobre aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios se encuentra la realizada por Contreras y Lozano (2012), quienes midieron en un estudio mixto la relación entre SRL y estilos de aprendizaje. Estos autores encontraron que los estudiantes con un alto desempeño académico refieren un locus de control interno al mencionar cuáles son los principales obstáculos para obtener buenas calificaciones, es decir, mencionan las causas que identifican en ellos mismos, situación contraria con estudiantes con bajo desempeño, quienes atribuyen a causas externas.

Otra investigación nacional es la desarrollada por Demuner-Flores et al. (2023), quienes en el contexto de la pandemia por COVID-19 (fenómeno que obligó al sistema

educativo presencial emigrar a la modalidad virtual), analizaron cuantitativamente el uso de estrategias de autorregulación en estudiantes universitarios. En el estudio se concluyó que el alumnado, a pesar de ser competente en el uso de la tecnología, tenían un limitado dominio de autorregulación en la virtualidad (sobre todo al inicio de ésta), obteniendo puntajes bajos en la adaptación a la educación a distancia y el disfrute del aprendizaje, sin embargo, existen puntajes altos para ciertos aspectos de autorregulación como el aprender de los errores, empleo de diversas estrategias, gestión de tiempo y la búsqueda de ayuda. Además, encontraron una correlación positiva entre estrategias de aprendizaje autorregulado y rendimiento académico.

Delgadillo (2023) elaboró una investigación aplicada sobre aprendizaje autorregulado, en ella se expone la relación de la autorregulación con el logro de objetivos. La intervención realizada consistió en un taller de nueve semanas sobre el uso de herramientas para la construcción de entornos personales de aprendizaje (EPA) que permitió la reflexión sobre la toma de decisiones. El estudio demostró que cuando un alumno es autorregulado, sabe definir objetivos profesionales y diseñar su plan estratégico para lograrlo, además la seguridad de este estudiante aumenta considerablemente, así como la motivación por autorregularse.

A nivel internacional el desarrollo científico sobre SRL ha tenido mayor atención, sobre todo cuando hablamos de investigación aplicada. Por ejemplo, Caamaño y Quintana (2017) reportan las experiencias de una intervención realizada en un centro de aprendizaje en la Universidad de Chile, la cual, tuvo el objetivo de desarrollar estrategias de autorregulación académica y emocional en el alumnado para que ellos mismos pudieran regular su vida universitaria, obteniendo resultados favorables para el alumnado

participante, sobre todo para orientarlos hacia un mayor rendimiento académico y un egreso con titulación oportuna.

Vázquez y Daura (2013) realizaron un estudio en la Universidad de la Provincia en Argentina, que consistió en describir la correlación entre la autorregulación y el rendimiento académico a través de la comparación entre grupos (control y experimental), en el cual se desarrollaron procesos de tutoría grupal (ocho sesiones semanales de ochenta minutos) y tutoría individual (ocho sesiones de treinta minutos). Los resultados de la intervención demostraron que los estudiantes orientados para autorregularse tuvieron mayor rendimiento académico, concluyendo que la formación de un estudiante autorregulado demanda principalmente que el docente sea capaz de modelar conductas, presentar metas claras y asumir el compromiso por la formación integral de su alumnado.

Finalmente, en la investigación realizada en España por Fernández-Martín et al. (2022), la cual, tuvo como objetivo demostrar, a través de la comparación entre un grupo control y uno experimental, el impacto del Programa de Tutoría Entre Compañeros (PTEC), diseñado para mejorar la autorregulación del aprendizaje de los alumnos que ingresaron al nivel universitario. La intervención consistió en veinte sesiones semanales de tutoría (de noventa minutos cada una) distribuidas a lo largo del semestre, en la cual se abordaron de forma teórico-práctica diversas estrategias metacognitivas de planificación, regulación y evaluación. Los resultados arrojaron que los estudiantes participantes demuestran un puntaje mayor en indicadores de SRL, principalmente en autoeficacia, autorregulación metacognitiva y gestión de tiempo y espacio.

En los párrafos anteriores se abordó detalladamente el paradigma psicoeducativo contemporáneo de autorregulación del aprendizaje y se describió especialmente el

modelo cílico de Zimmerman sobre aprendizaje autorregulado. Así mismo, se han retomado algunas intervenciones basadas en este referente paradigmático que reflejan la viabilidad de su aplicación para los estudios universitarios. En el próximo capítulo se discutirá una modalidad de aprendizaje que sentará las bases para implementar programas de orientación en la educación superior.

CAPÍTULO 3. APRENDIZAJE ENTRE PARES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Aprendizaje Entre Pares y sus Características

De acuerdo con Durán y Vázquez (2021), el aprendizaje entre pares es una modalidad de formación que consiste en un acompañamiento intencional realizado entre estudiantes con rasgos similares, los cuales comparten un objetivo en común. Según Cruz (2015), el aprendizaje entre pares no es solo un encuentro social, pues a pesar de llevarse a cabo entre alumnos, la interacción debe regularse por medio de programas estructurados, que dirijan el apoyo (brindado por el estudiante experto) al logro de los objetivos académicos y necesidades individuales del alumno (Benoit, 2021).

Según Hernández y Facciola (2019), este aprendizaje entre pares debe darse entre un estudiante tutor y uno o varios alumnos tutorados. No obstante, de acuerdo con Velázquez (2016), para que un programa de acompañamiento entre pares funcione adecuadamente se requiere de cuatro actores educativos (véase figura 6): alumno tutorado, estudiante tutor, monitor o docente y un programa de tutoría; de tal forma que, si uno se encuentra ausente, el proceso y los objetivos se verían comprometidos.

Figura 6

Actores de un programa de acompañamiento entre pares.



El tutorado es el sujeto destinatario del proceso de orientación (Collazo et al., 2014), es decir, es la persona quien, a partir de la orientación de su compañero experto, generará nuevas estructuras de aprendizaje (Cruz, 2015), por ejemplo, reforzar hábitos de estudio, organizar su trayectoria académica y potenciar sus habilidades sociales (Godoy et al., 2021).

El tutor es el estudiante experto que ha demostrado un mayor dominio competencial (sea en el ámbito académico, deportivo, artístico, etc.) (Cruz, 2015) y se ha preparado para desempeñar dicho rol (Machado, 2022). Este estudiante brinda un proceso de orientación integral (Gómez, 2022) para facilitar el aprendizaje de otros alumnos (Collazo et al., 2014), ofreciéndoles herramientas para que se desarrolleen exitosamente en su vida personal, académica y profesional (Benoit, 2021), potenciando así su aprendizaje en las distintas áreas de su vida (Vázquez, 2023).

El monitor o docente es el responsable de coordinar el programa de aprendizaje entre pares, cuyas funciones consisten en capacitar a los estudiantes tutores para que puedan brindar un proceso de orientación adecuado, así como supervisar y dar seguimiento a las actividades que éstos realizan o las dificultades que pudieran presentar (Velázquez, 2016).

Finalmente, el programa de tutoría es el área dentro de la institución educativa destinada a impulsar, a través de un modelo de tutoría integral, el desarrollo cognitivo, socioafectivo y profesional del alumnado, con el objetivo de atender sus necesidades particulares, independientemente si son personales, sociales, académicas o profesionales (Facultad de Psicología, 2019). Así mismo, se encarga de gestionar, ofertar y evaluar los diferentes servicios de orientación educativa (Velázquez, 2016).

El aprendizaje entre pares, a través de numerosas investigaciones, ha demostrado su eficacia en distintos niveles educativos (Hernández y Facciola, 2019). De acuerdo con Godoy et al. (2021), en la universidad esta modalidad se destaca por ser un poderoso medio para mejorar la calidad educativa de las instituciones, pues surge como una respuesta a las necesidades actuales planteadas por el alumnado de educación superior, permitiéndoles una mayor adaptación a la vida universitaria, una mejora en su rendimiento académico y un incremento en su desarrollo profesional. Además, en México se ha destacado como una alternativa a la formación de los estudiantes, ya que les permite ser activos en su proceso de aprendizaje desde un rol diferente al modelo tradicional (Cruz, 2015).

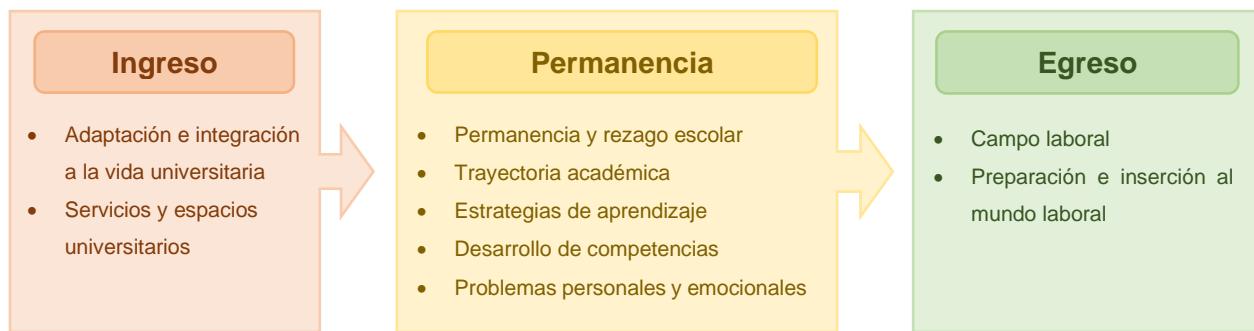
En la educación superior el aprendizaje entre pares se lleva a cabo por estudiantes de la misma carrera y, generalmente, el proceso de orientación es brindado por estudiantes de semestres más avanzados (Vázquez, 2023). Dicho acompañamiento está dirigido a lograr una formación integral del alumnado (Benoit, 2021), es decir, un proceso que desarrolle todas las dimensiones de la persona: cognitiva, conductual, afectiva, ética, sociopolítica, etc. (Zamora, 2023). Incluso, autores como Pavía y de la Cruz (2023), señalan que esta modalidad de aprendizaje trasciende la vida escolar y pretende lograr una formación para la vida.

Específicamente en la educación superior, de acuerdo con Velázquez (2016), el aprendizaje entre pares puede darse en distintos momentos de la vida universitaria, de los cuales se distinguen tres etapas generales (véase figura 7): ingreso, permanencia y egreso; obteniendo resultados positivos tanto en el abordaje de situaciones problemáticas (Godoy et al., 2021), por ejemplo, rezago educativo o riesgo de abandono

escolar (Pavía y de la Cruz, 2023), como en el desarrollo de competencias que potencialicen su formación académica (Durán y Vázquez, 2021).

Figura 7

Etapas y temáticas abordadas en la vida universitaria con aprendizaje entre pares.



En la etapa de ingreso el aprendizaje entre pares tiene dos funciones principales: la primera relacionada con la incorporación a la vida universitaria (Caamaño y Quintana, 2017), donde se apoya al alumnado en su proceso de adaptación e integración al nuevo nivel educativo (Gómez, 2022) para que se apropie de una cultura universitaria (Cruz, 2015); y la segunda referida al asesoramiento sobre los servicios y espacios universitarios disponibles (Collazo et al., 2014), por ejemplo, recursos bibliográficos, actividades culturales, requisitos administrativos, becas, tutoría, etc.) (Velázquez, 2016).

La etapa de permanencia comprende diversas temáticas en donde resulta viable emplear el aprendizaje entre pares en contextos universitarios, dentro de los que se destaca: apoyo a la permanencia y el rezago escolar, orientación sobre la trayectoria académica, fortalecimiento de estrategias de aprendizaje, desarrollo de competencias y, finalmente, abordaje de problemas personales y emocionales que pueden afectar la trayectoria del alumnado.

Respecto a la permanencia y el rezago escolar, la principal preocupación es a nivel escolar, donde se requiere brindar un acompañamiento entre pares para ayudar al alumnado universitario que, por diversas razones, no ha aprobado una o varias asignaturas y se encuentra en un estatus irregular respecto al avance de su plan curricular, todo esto con la finalidad de que tenga un egreso óptimo (Vázquez, 2023).

En cuanto a la trayectoria académica, el acompañamiento está orientado a la planificación del itinerario formativo del estudiante (Collazo et al., 2014), es decir, asesorar al alumnado sobre las características de su plan de estudios, la elección de asignaturas optativas y oportunidades disponibles para impulsar su trayectoria académica (p.ej. movilidad estudiantil, especializaciones, cursos, etc.) (Cruz, 2015). Además, de acuerdo con Caamaño y Quintana (2017), es menester motivar al alumnado durante este acompañamiento para que logre sus objetivos propuestos.

Con respecto a las estrategias de aprendizaje, la función del acompañamiento entre pares es muy relevante, pues con esta ayuda el alumnado aprende diversas estrategias y técnicas que le apoyarán durante su vida universitaria y profesional (Caamaño y Quintana, 2017), por ejemplo, estrategias de planificación, de escritura y lectura académica, aprendizaje colaborativo, manejo de las TIC, estrategias de autorregulación y autoconocimiento, etc. (Pavía y de la Cruz, 2023). Según Zamora (2023), el fortalecimiento de estas estrategias de aprendizaje incrementa la motivación en el alumnado y mejora su rendimiento académico.

En el caso de las competencias, se pueden destacar tres principales que se desarrollan con el aprendizaje entre pares: autonomía, la cual resulta necesaria abordar ya que la vida universitaria implica cambios que deben ser controlados por el alumnado

(Collazo et al., 2014), por ejemplo, la gestión de sus estudios, administración de tiempo, responsabilidad para asistir a clases y reflexionar sus acciones (Godoy et al., 2021); resolución de problemas, una competencia relevante en la formación profesional ya que le permitirá responder a los diversos problemas del mundo (Caamaño y Quintana, 2017); y la capacidad comunicativa, pues resulta un espacio de confianza en donde el alumnado tiene la oportunidad de trabajar su diálogo, escucha activa y argumentación en la vida académica (Benoit, 2021), lo cual, además de mejorar su autoestima, facilitará su desenvolvimiento en diversas situaciones como el trabajo en equipo (Cruz, 2015).

En relación con los problemas personales y emocionales, de acuerdo con Velázquez (2016), el aprendizaje entre pares se puede emplear para abordar situaciones personales o familiares que, por su componente afectivo, se encuentren afectando directa o indirectamente el desarrollo personal y profesional del estudiante, aunque, según Zamora (2023), este apoyo se enfoca en fortalecer la autoestima, la seguridad y la autonomía del alumnado, es decir, factores que se encuentran dentro de los límites de ayuda que puede brindar un estudiante par, derivando al alumnado con profesionales capacitados en caso de tratarse de situaciones complejas o delicadas.

Durante la etapa de egreso las intervenciones más frecuentes que se pueden desarrollar con el aprendizaje entre pares son relacionadas al campo laboral y al mundo del trabajo, la primera dirigida a informar y orientar al alumnado sobre la oferta del campo laboral de su disciplina, así como sus exigencias profesionales (Caamaño y Quintana, 2017); y la segunda enfocada en la preparación e inserción al mundo laboral, es decir, este proceso implica facilitar la transición de la universidad a la vida laboral (Velázquez, 2016).

Siguiendo las características del aprendizaje entre pares, otra de estas es la logística de trabajo en cuanto a la elección de participantes y la modalidad en la que se oferta, esto resulta relevante mencionarlo ya que de acuerdo con Cruz (2015), este tipo de acompañamiento puede emplearse de múltiples maneras sin dejar de lado los objetivos y compromisos que se asumen con el aprendizaje entre pares.

Si bien es cierto que esta modalidad implica roles establecidos (Durán y Vázquez, 2021), el estudiante tutor no necesariamente tiene que ser de un grado académico o edad mayor al alumno tutorado, ya que según Pavía y de la Cruz (2023), el acompañamiento puede estar a cargo de un estudiante del mismo grado o edad del tutorado, siempre y cuando éste demuestre mayor dominio de competencias, un amplio conocimiento disciplinar y un cúmulo de experiencias académicas para dirigir este proceso.

De la misma manera, la modalidad para desarrollar un acompañamiento de este tipo es muy variada, autores como Caamaño y Quintana (2017), Hernández y Facciola (2019) y Zamora (2023) distinguen dos tipos, la modalidad en parejas que consiste en una relación uno a uno y la de pequeños grupos donde interactúan de cinco a diez alumnos por estudiante tutor, ambas respetando las características propias del aprendizaje entre pares.

Otra característica esencial que distingue al aprendizaje entre pares sobre otras prácticas educativas es sin duda alguna la confianza que se genera a partir de la interacción entre los pares, la cual difícilmente se podría obtener en una relación docente-alumno (Cruz, 2015), porque en esta relación es un trato igualitario entre estudiantes de una misma carrera (Gómez, 2022) e incluso de situaciones sociales similares (Pavía y de la Cruz, 2023), que dialogan en un mismo canal de comunicación (Collazo et al., 2014).

Esta característica reduce la distancia generacional (Velázquez, 2016) y genera un clima positivo que le permite al tutorado tener la confianza para expresar las dudas e inquietudes que difícilmente compartiría con un docente o tutor adulto (Santiviago et al., 2020). Además, de acuerdo con Benoit (2021), esta modalidad permite, a través del diálogo, que el tutorado reconozca sus áreas de oportunidad, acepte el acompañamiento y considere la retroalimentación del estudiante tutor (Pavía y de la Cruz, 2023). No obstante, según Machado (2022), el tutor también puede aprender del tutorado, de tal forma que el beneficio se convierte en bidireccional, es decir, el tutorado genera nuevas estructuras y a la par el tutor modifica o incrementa su bagaje de saberes.

El aprendizaje entre pares puede impulsar un acompañamiento favorable entre estudiante tutor y alumno tutorado; sin embargo, los resultados positivos de esta modalidad no se obtienen únicamente por agrupar estudiantes con rasgos similares, más bien, como lo menciona Benoit (2021), se deben principalmente a la capacidad del tutor para responder a las necesidades académicas que el alumnado presenta en su proceso formativo.

De esta forma, el estudiante tutor además de necesitar un amplio conocimiento sobre la institución, el profesorado, los estudios académicos, las oportunidades y la disciplina (Velázquez, 2016), ha de contar con un amplio abanico de habilidades y actitudes para brindar un acompañamiento adecuado (Vázquez, 2023), por ejemplo, capacidad de observación, facilidad para establecer relaciones interpersonales, comunicación assertiva, capacidad argumentativa, regulación emocional, toma de decisiones, uso de las TIC, apertura para trabajar en equipo, respeto, empatía, responsabilidad, disposición, motivación y organización (Gómez, 2022).

Finalmente, a pesar de que los beneficios dependen mayormente de la preparación del estudiante tutor (Cruz, 2015), existe la posibilidad de que los resultados se vean alterados por otras variables que pueden o no controlarse (Santiviago et al., 2020), por ejemplo, cantidad de estudiantes que participan, espacio institucional disponible, factores personales del alumnado, entre otras (Santiviago et al., 2020).

Aprendizaje Entre Pares: Modalidad Eficaz para la Orientación

El aprendizaje entre pares ha sido retomado en diversas investigaciones actuales implementadas en la educación superior debido a que constituye una alternativa para el aprendizaje del alumnado, pues con esta modalidad se ha replanteado el papel activo que el estudiante juega en su trayectoria académica (Cruz, 2015). Además, aplicar el aprendizaje entre pares resulta efectivo ya que, en esta etapa universitaria, como lo menciona Díaz-Barriga et al. (2020), las mejores recomendaciones provienen de sus pares y son con los que tienen mayor confianza, incluso pueden percibirlos como modelos a seguir (Durán y Vázquez, 2021).

A continuación, se retomarán algunas investigaciones sobre la aplicación del aprendizaje entre pares, pues de acuerdo con Hernández y Facciola (2019), a pesar de que no exista una metodología única para su aplicación, debido a que esta modalidad de aprendizaje se ajusta dependiendo de cada contexto y situación educativa, los resultados de las múltiples intervenciones realizadas demuestran su efectividad en la educación superior.

En los capítulos anteriores se han mencionado algunas intervenciones donde se implementó el aprendizaje entre pares a través de programas de orientación dirigidos a estudiantes universitarios. Por ejemplo, en el primer capítulo se presentó el proyecto

realizado por Lugo (2024) en donde estudiantes brindaron orientación psicoeducativa al alumnado para orientarles en su proceso de reinscripción y los servicios académicos de su universidad. En el segundo capítulo se retomó la investigación realizada por Caamaño y Quintana (2017) en donde el acompañamiento entre estudiantes tuvo el objetivo de desarrollar estrategias de autorregulación para que pudieran regular su vida universitaria; y también se presentó el programa implementado por Fernández-Martín et al. (2022), diseñado para mejorar la autorregulación del aprendizaje del alumnado de nuevo ingreso.

Las intervenciones presentadas anteriormente son un claro ejemplo de la efectividad que el aprendizaje entre pares tiene en los programas de orientación y acompañamiento dirigidos para estudiantes universitarios. Sin embargo, existen otras investigaciones (nacionales o internacionales) que demuestran la relevancia que esta modalidad tiene en el contexto de educación superior y las líneas de desarrollo actuales.

Dentro de las investigaciones nacionales se encuentra la realizada por Gómez (2022), quien por medio del Programa de Formación de Tutoría Entre Pares (TEP) de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala, realizó una intervención dirigida al alumnado del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAyED) para desarrollar sus habilidades cognitivas, emocionales y digitales al ingresar a la universidad. Sin embargo, la autora se concentró particularmente en medir el desarrollo de las habilidades sociales de los tutores pares, encontrando que éstos mejorar sus habilidades de planificación, de manejo de estrés y de agresión, demostrando así que, con esta modalidad, el estudiante tutor también es un sujeto de aprendizaje y que necesitan contar con estrategias efectivas e innovadoras para enfrentar los retos que les plantea el alumnado.

Por otro lado, Velázquez (2016) presenta un manual operativo para incorporar un Programa de Acción Tutorial entre Pares (PATeP) en la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM; en este presenta los objetivos, el marco referencial y los elementos estructurales y funcionales para detectar las necesidades del alumnado, programar la intervención, implementar y evaluar la funcionalidad del programa. De acuerdo con el autor, dicho manual expone bases sólidas para implementar un programa de tutoría entre pares, en donde estudiantes con mayor experiencia, a través de actividades individuales y grupales, orienten a otros alumnos en su trayectoria académica.

Otra investigación nacional es la desarrollada por Vázquez (2023), quien implementó el aprendizaje entre pares para fortalecer la permanencia del alumnado universitario de la Facultad de Psicología de la UNAM. La intervención que plantea la autora está dirigida a brindar un acompañamiento académico entre iguales en modalidad virtual para que el alumnado, a través del asesoramiento de un estudiante tutor, apruebe las materias del tronco común de la licenciatura que no han sido acreditadas. Los resultados demostraron una disminución en el índice de reprobación de las asignaturas básicas de la licenciatura, además ayudó a fortalecer las estrategias institucionales de la facultad que emplean esta modalidad.

A nivel internacional el aprendizaje entre pares también ha tenido un amplio desarrollo, por ejemplo, Machado (2022) desarrolló el programa de Tutorías Entre Pares (TEP) en la Universidad de la República en Uruguay para atender el problema de deserción de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración, el cual asciende aproximadamente al 30% de estudiantes que abandonan sus estudios, atribuyendo esta cifra principalmente a la falta de adaptación del alumnado a la vida universitaria.

El programa que describe el autor plantea una agrupación distinta a la relación uno a uno, ya que el programa designa por cada grupo de alumnos tutorados a dos o tres estudiantes tutores, los cuales, a través de un año lectivo (el primero de la carrera), realizan una serie de acciones para apoyar su integración a la vida universitaria, tales como actividades de integración, talleres sobre aspectos de la vida académica y encuentros con egresados para aproximarse al mundo laboral. Los resultados demuestran que el programa reduce la probabilidad de deserción de los estudiantes entre 8% y 11%, pero además impacta en la dimensión académica del alumno, logrando mejores resultados en el número de asignaturas aprobadas y las calificaciones obtenidas.

Otra investigación internacional sobre aprendizaje entre pares es la implementada por Durán y Vázquez (2021) en España, quienes aplicaron esta modalidad para desarrollar la empatía en estudiantes de enfermería de la Universidad de Barcelona que se encuentran en prácticas clínicas. La intervención consistió en doce sesiones de tutoría recíproca entre pares, es decir, durante seis sesiones (intercaladas) el estudiante era tutor y en otras seis era tutorado; a lo largo de ese tiempo las acciones consistieron en actividades para detectar conocimientos previos, explicaciones teóricas, ejecuciones práctica y momentos de retroalimentación y reflexión entre el alumnado.

Los resultados de esta investigación revelaron mejoras estadísticamente significativas en la empatía del alumnado participante en el programa, los cuales, además de demostrar la eficacia de los métodos de enseñanza (basados en la cooperación) para promover experiencias sociales que mejoren la empatía de los estudiantes de enfermería, muestran un impacto positivo en el incremento de la autoeficacia del alumnado para ejercer su profesión.

En el presente capítulo se abordaron las características del aprendizaje entre pares y la importancia de implementar esta modalidad como una alternativa de aprendizaje en nuestro tiempo; además, se retomaron algunas intervenciones actuales que respaldan la efectividad de su aplicación en programas de orientación dirigidos a estudiantes universitarios. En el siguiente capítulo se describirán las características del plan de estudios vigente de la Facultad de Psicología de la UNAM, ya que el programa del presente proyecto se diseñó para orientar al alumnado de licenciatura que cursa el Plan de Estudios 2008.

CAPÍTULO 4. ASIGNATURAS OPTATIVAS EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Plan de Estudios 2008 de la Licenciatura en Psicología

La Facultad de Psicología de la UNAM, fundada el 27 de febrero de 1973 (Romay y Rigo, 2020), en sus esfuerzos por mantener a la vanguardia la enseñanza de la psicología, tiene en vigor el plan de estudios 2008 para la formación académica de licenciatura (DGEE, 2015), el cual, tiene el objetivo de formar profesionales competentes para comprender, diagnosticar e intervenir en las diversas necesidades y problemáticas psicológicas, sean éstas de salud mental, neurológicas, educativas, organizacionales, sociales o culturales (Facultad de Psicología, 2008a).

La carrera tiene una duración de ocho semestres con un valor total de 310 créditos, distribuidos en 177 obligatorios y 133 optativos de elección (DGAE, 2008). Y se estructura en tres áreas curriculares (véase figura 8): Área de Formación General (AFG), Área de Formación Contextual (AFC) y Área de Formación Profesional (AFP).

Figura 8

Estructura del Plan de Estudios 2008.

PLAN DE ESTUDIOS								
Área de Formación General				Área de Formación Profesional				
				Sustantiva		Terminal		
Primer	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	Séptimo	Octavo	
Bases Biológicas de la Conducta	Aprendizaje y Conducta Adaptativa I	Aprendizaje y Conducta Adaptativa II	Aprendizaje y Conducta Adaptativa III	Asignaturas optativas	Asignaturas optativas	Asignaturas optativas	Asignaturas optativas	
Historia de la Psicología	Aproximaciones al Proceso Salud-Enfermedad	Ciclo de Vida	Filosofía de la Psicología					
Modelos en Psicología Clínica		Medición y Evaluación Psicológica	Neurocognición					
Psicología Social de la Interacción	Introducción a la Metodología de la Investigación Psicológica	Método Clínico	Prácticas de Psicobiología					
Teoría Computacional de la Mente		Psicología Social de los Grupos	Psicología Social de lo Colectivo					
	Teoría Psicogenética Constructivista	Taller de Psicofisiología	Teoría Sociocultural					
Área de Formación Contextual								
Identidad Universitaria	Transdisciplina I	Transdisciplina II	Comprepción de la Realidad Social I	Conocimiento de Frontera I	Ética Profesional	Comprepción de la Realidad Social II	Comprepción de la Realidad Social III	
De permanencia					De egreso			
Género, Feminismos, Violencias y Derechos Humanos					Aportes desde la Epistemología Feminista a la Psicología			

Nota. Figura adaptada de División de Estudios Profesionales [DEP] (2024).

El AFG, compuesta por veintidós asignaturas obligatorias que se cursan en los primeros cuatro semestres, es donde el alumnado aprenderá los fundamentos teórico-metodológicos propios de la disciplina psicológica, las diversas tradiciones teóricas y sus campos de aplicación, así como las habilidades, valores y actitudes generales que debe poseer todo psicólogo (DGEE, 2015).

El AFC está integrada por ocho asignaturas obligatorias, las cuales se cursan una por cada semestre de la licenciatura, con esta área se espera que el alumno comprenda, desde el punto de vista psicológico, los diversos aspectos y problemas de la realidad social, cultural y política de su contexto, para que pueda reflexionar sobre su disciplina y sea capaz de desarrollar el conocimiento científico de la misma (Facultad de Psicología, 2008a).

Finalmente, el AFP corresponde a las asignaturas optativas que el alumnado debe inscribir en sus últimos cuatro semestres, se integra por una oferta de 144 asignaturas optativas que pretenden brindarle al alumnado una visión situada de los seis campos de conocimiento de la psicología (véase anexo 1): Ciencias Cognitivas y del Comportamiento (CCC), Procesos Psicosociales y Culturales (PSC), Psicobiología y Neurociencias (PyN), Psicología Clínica y de la Salud (PCS), Psicología de la Educación (PE) y Psicología Organizacional (PO) (DGEE, 2015).

Durante el tiempo que dura el AFP (de 5to a 8vo semestre) el alumnado debe elegir las asignaturas que más le interesen para conformar una trayectoria académica personalizada, siempre y cuando respete el límite de créditos permitidos por semestre para la reinscripción (33 a 37 créditos optativos más los 4 créditos de la asignatura obligatoria del AFC, dando un total de 37 a 41 créditos por semestre) (DEP, 2024).

Asignaturas Optativas: Oportunidad para la Formación Profesional

Actualmente existen carreras que mantienen una estructura rígida en su plan de estudios, es decir, las asignaturas que los componen son de carácter completamente obligatorio (Ortigoza et al., 2015), no obstante, conforme a los planteamientos de Díaz-Barriga et al. (2020), a partir de la década de los noventa, el tema de la flexibilidad curricular pasó a formar parte del diseño de los planes de estudio de las universidades, con la finalidad de brindarle al alumnado un amplio abanico de oportunidades para su formación profesional (Luque y Pérez, 2019) y convertirlo en un sujeto activo en su propio aprendizaje, pues tendrá que autorregular sus estudios para dirigir su trayectoria académica (Durán, 2008).

El Plan de Estudios 2008 de la Facultad de Psicología está basado en un currículo flexible, es decir, cuenta con un tronco común, compuesto por asignaturas obligatorias que tratan de brindarle al alumnado una formación básica en los primeros semestres de su licenciatura (DGEE, 2015); y un tramo curricular flexible que corresponde al periodo de la AFP (los créditos optativos comprenden el 42.9% de los estudios de la licenciatura) (DGAE, 2008), en donde el estudiante elige las asignaturas optativas de su interés (Díaz-Barriga et al., 2015).

Las oportunidades que plantean los créditos optativos de la AFP son bastos, sin embargo, la más importante es permitirle al alumnado universitario tomar la decisión de qué, cuándo y cómo quiere aprender (Díaz-Barriga et al., 2020), es decir, el estudiante tiene la opción de elegir libremente las asignaturas optativas de su interés para construir una trayectoria académica personalizada acorde a sus propios objetivos profesionales, necesidades de formación y el campo laboral en el que desea desempeñarse como psicólogo (Díaz-Barriga et al., 2015; Facultad de Psicología, 2008a; Ortigoza et al., 2015).

Otra de las bondades principales de esta característica flexible, de acuerdo con la DGEE (2015), es la oportunidad para que el alumnado pueda preespecializarse en al menos un campo de conocimiento que sea de su interés o en alguna de las 20 líneas terminales que ofrece el Plan de Estudios 2008 (véase anexo 1). La preespecialización no solo le permitirá al estudiante enfocarse en un campo aplicativo de la psicología, sino también proporcionará una sólida formación básica para continuar con estudios de especialización (Ortigoza et al., 2015).

Una tercera oportunidad, de acuerdo con Díaz-Barriga et al. (2020), es la amplia oferta de asignaturas teórico-prácticas en donde el alumnado podrá participar en laboratorios o escenarios reales dentro o fuera de la universidad con la finalidad de conocer los diferentes tópicos y objetos de estudio, aprender las diversas aplicaciones de la psicología y desarrollar competencias profesionales necesarias para ejercer la disciplina, todo con la finalidad de impulsar su formación integral.

A pesar de que las oportunidades mencionadas anteriormente sean las más importantes del plan de estudios, existen otras bondades que no se alcanzan a percibir con claridad en los documentos oficiales, pero que forman parte de las ventajas de contar con flexibilidad curricular, las cuales comentaremos a continuación.

En primer lugar, esta característica, de acuerdo con la DGEE (2015), promueve una formación interdisciplinaria, pues el alumnado se ve comprometido a inscribir asignaturas optativas de por lo menos dos campos de conocimiento, ya que las asignaturas de uno solo no alcanzan a cubrir los 310 créditos totales de la carrera. Sin embargo, conforme a los planteamientos de Oliva-Figueroa et al. (2014) y Durán (2008), la flexibilidad curricular también puede aprovecharse para desarrollar una formación

transdisciplinaria en donde interactúen de manera equilibrada los distintos tipos de saberes, o también para una formación multidisciplinaria donde el estudiante se encuentre en contacto directo con una pluralidad de perspectivas de otras carreras (Hasseli et al., 2020), por ejemplo a través del procedimiento para cursar asignaturas en otro plantel (DEP, 2024).

En segundo lugar, al contar con un gran porcentaje de créditos optativos (42.9%), una amplia oferta de asignaturas para elegir (144) y seis campos de conocimiento, el alumnado puede optar por participar en diversas oportunidades que tienen el objetivo de ampliar su conocimiento disciplinar y realidad social para revalidar su participación con asignaturas de su plan de estudios (Díaz-Barriga et al., 2020), por ejemplo las convocatorias de movilidad estudiantil que le permiten cursar materias en una universidad internacional o nacional (Facultad de Psicología, 2015) o las de movilidad académica que le ofrecen cursar asignaturas virtuales para aprender en un entorno internacional donde se comparten y aprendan conocimientos académicos y culturales (Facultad de Psicología, 2024).

Finalmente, una bondad que en ocasiones no se contempla al hablar del Plan de Estudios 2008, pero que se relaciona con todo lo comentado anteriormente, es la oportunidad que las asignaturas optativas ofrecen para generar diversos perfiles de egreso en las diversas ramas de la disciplina (Díaz-Barriga et al., 2015), ya que al ampliar las opciones de formación profesional (Luque y Pérez, 2019), se incentiva la imaginación creadora y el pensamiento reflexivo e investigativo (Durán, 2008), garantizando así la vigencia e innovación de la práctica psicológica (DGEE, 2015), facilitando así el desarrollo científico y la enseñanza de la psicología en nuestro país.

A lo largo de este capítulo se ha abordado el currículo flexible como un instrumento orientado al cambio (Luque y Pérez, 2019), así mismo, se han destacado las características más importantes de las asignaturas optativas del Plan de Estudios 2008 y los diversos beneficios que conllevan tanto para la formación académica del alumnado como para el desarrollo de la disciplina psicológica. En el próximo capítulo se abordará la convergencia de las temáticas retomadas en las secciones anteriores (orientación psicoeducativa, aprendizaje autorregulado, aprendizaje entre pares y Plan de Estudios 2008), la cual, permitirá describir las bases teóricas y metodológicas sobre las que se diseñó el programa CEDOP.

CAPÍTULO 5. PROGRAMA PSICOEDUCATIVO CEDOP

Origen del Club de Estudiantes Descubriendo su Objetivo Profesional (CEDOP)

El programa Club de Estudiantes Descubriendo su Objetivo Profesional, mejor conocido por sus siglas como CEDOP, es un taller diseñado para brindar orientación psicoeducativa al alumnado de cuarto semestre de la licenciatura en psicología para facilitar su proceso de planificación de asignaturas optativas correspondientes al Área de Formación Profesional del Plan de Estudios 2008 de la Facultad de Psicología, con la finalidad de que puedan lograr una formación profesional integral.

Como todo programa de orientación psicoeducativa, el CEDOP parte de una problemática presente en la comunidad estudiantil que cursa el Plan de Estudios 2008 en la Facultad de Psicología, la cual, se puede identificar como el desconocimiento del alumnado respecto a cómo realizar una adecuada elección de asignaturas optativas para construir una trayectoria académica acorde a sus objetivos profesionales.

Esta situación ha sido señalada en diversas investigaciones científicas realizadas por académicos reconocidos de la institución, como es el caso de Díaz-Barriga et al. (2015); en evaluaciones realizadas por la Facultad de Psicología (2016), por ejemplo el *Proyecto de Evaluación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología*; y en encuestas para alumnos implementadas por otros organismos de la UNAM, como lo es la CODEIC (2017); sustentando en todas ellas que la problemática es reconocida tanto por el alumnado, como por los académicos y directivos de esta institución.

Si bien existen algunos estudiantes que realizan una elección de asignaturas optativas basándose en sus intereses profesionales sin necesidad de algún apoyo, como

lo menciona Díaz-Barriga et al. (2020), la mayoría de los estudiantes reportan sentirse abrumados por realizar dicha tarea, pues no saben cómo elegir asignaturas optativas, poseen información limitada sobre el funcionamiento de su plan de estudios e incluso algunos de ellos desconocen sus objetivos profesionales propios, evidenciando que el alumnado cuenta con pocos criterios para dirigir sus acciones a la trayectoria deseada y, por consecuencia, basan su elección en otros criterios como la forma de evaluación, el horario y la cantidad de créditos faltantes, aspectos inherentes a esta elección, pero que podrían comprometer su formación profesional integral (Facultad de Psicología, 2015).

La problemática comentada anteriormente resulta relevante para la Facultad de Psicología, ya que tiene en vigor un plan de estudios complejo que cuenta con un tramo curricular flexible correspondiente a 42.9% de los estudios de licenciatura (DGAE, 2018) y que además contempla una amplia oferta de asignaturas optativas, campos de conocimiento y líneas terminales (Facultad de Psicología, 2008a), lo cual demuestra la necesidad de asesorar al alumnado en el proceso de construcción de su trayectoria académica (Urcid, 2018).

Por supuesto el diseño del Plan de Estudios 2008 contempló el enorme reto que planteaba su innovación e integró dentro de su malla curricular del AFC, específicamente en la asignatura de cuarto semestre Comprensión de la Realidad Social I (CRSI), dos unidades temáticas (III y IV), la primera para abordar las estrategias de planificación para el desarrollo de competencias profesionales y la segunda sobre la toma de decisiones para elegir un campo de conocimiento principal, sumando entre las dos unidades un total de 18 horas equivalentes a nueve de las dieciséis sesiones totales del curso (Facultad de Psicología, 2008b).

Sin embargo, en la *Evaluación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología* realizada por la Facultad de Psicología (2015), al valorar la orientación que se brinda dentro del plan de estudios sobre las trayectorias académicas, el alumnado señaló “mediana satisfacción”, lo cual es un indicador de que, aún con la integración del contenido temático en esta asignatura del AFC, no se brinda la orientación adecuada al alumnado para apoyarlo en su elección de asignaturas optativas, ya que, de acuerdo al *Reporte del Proyecto de Evaluación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología* (Facultad de Psicología, 2016), no se asegura que los egresados alcancen un nivel de dominio en al menos dos campos de conocimiento al término de sus estudios.

Los resultados de estas evaluaciones pueden deberse a varios factores relacionados con la operatividad de la asignatura. En primer lugar, como lo menciona Ortigoza et al. (2015), la implementación de currículos flexibles conlleva una preparación de los profesores para que orienten al alumnado, no obstante, este aspecto se ve comprometido en el caso de la Facultad de Psicología ya que como se señala en el mismo proyecto de evaluación (Facultad de Psicología, 2015), no se cuenta con el personal académico suficiente que tenga una formación adecuada para impartir los contenidos del AFC, área donde se encuentra la asignatura Comprensión de la Realidad Social I.

En relación a lo anterior, y situándonos específicamente en el caso de la asignatura CRSI, de acuerdo con el listado de posibles directores para la titulación que publica la División de Estudios Profesionales (DEP, 2023) únicamente seis de los trece docentes (que impartieron la asignatura en el semestres 2023-2) cuentan con una formación afín para brindar orientación sobre las asignaturas optativas (véase figura 9), mientras que los siete restantes tienen áreas de competencia en otros campos de conocimiento.

Figura 9

Relación de las áreas de competencia de los docentes que imparten la asignatura CRSI con el proceso de orientación para elegir asignaturas optativas.



Debido a la carencia de capacitación docente respecto al contenido temático de CRSI (Rochin, 2021), la falta de unificación en el modo de impartirla y a la flexibilidad de enseñanza institucional que permite adaptar su contenido (Durán, 2008), como lo señala la CODEIC (2017) en la *Encuesta para Alumnos sobre el Plan de Estudios*, se puede caer en el hecho de que no se imparta el programa completo de la materia o incluso que se aborde la orientación de estas dos unidades temáticas desde el sesgo de una sola mirada disciplinar, dando como resultado que la orientación psicoeducativa correspondiente a esta asignatura no impacte en el alumnado para profundizar en sus intereses profesionales y, por ende, estos no construyan sus trayectorias académicas con decisiones informadas (Díaz-Barriga et al., 2020).

Por otro lado, este problema también involucra al estudiante, pues como lo señala Díaz-Barriga et al. (2020), existe un nivel de desinterés muy alto del alumnado por las asignaturas del AFC (específicamente de la asignatura CRSI), incluso ha sido evaluada en la *Encuesta para Alumnos sobre el Plan de Estudios* (CODEIC, 2017) como “nada

importante” por el 68% de estudiantes, lo cual, significa que, aún con un docente preparado para tal acción, asumirán poco compromiso para aprender los contenidos de esta asignatura (Facultad de Psicología, 2016).

Con la intención de atender la problemática anteriormente descrita, se diseñó el programa CEDOP, el cual, no solo reconoce la relevancia de implementar un programa de orientación psicoeducativa capaz de atender las necesidades propias del alumnado universitario, sino también tiene la intención de formar parte de un sistema de acompañamiento más amplio, que en este caso sería la orientación integral que se brinda a través del Programa Institucional de Tutoría (PIT) (Bermúdez, 2024), una alternativa señalada en el *Reporte del Proyecto de Evaluación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología* (Facultad de Psicología, 2016) para potenciar la formación integral de sus estudiantes.

En ese sentido, además de orientar al alumnado para elegir las asignaturas optativas de su interés (respondiendo así a la problemática principal), los principios del programa están orientados desde una perspectiva integral, en donde el acompañamiento contempla una estructura estratégica para que el estudiante defina primero sus intereses profesionales y con base en ello pueda realizar una planeación de su trayectoria académica, pues como lo menciona Benoit (2021), la universidad es el espacio más idóneo para buscar, descubrir y construir la profesión.

Al estar bajo una perspectiva integral, se contempla que la trayectoria académica es un camino en construcción permanente (Díaz-Barriga et al., 2020), donde el alumnado ha de asumir la responsabilidad de planificar, dirigir y evaluar su proceso de aprendizaje (Facultad de Psicología, 2008a) sin depender de otra persona (Caballero-Cantu et al.,

2023), por lo tanto, el acompañamiento del programa CEDOP se encamina a fomentar el aprendizaje autorregulado, pues como lo menciona Carlos (2011), el compromiso de la universidad es formar estudiantes autónomos y asegurar que estos cuenten con las estrategias necesarias para su vida profesional (Zumbrunn et al., 2015).

Además de lo anterior, resulta importante resaltar que, al adoptar una visión integral en el programa para brindar orientación psicoeducativa al alumnado de cuarto semestre en la elección de las asignaturas optativas, el CEDOP puede conseguir ciertos beneficios institucionales y disciplinares.

En primer lugar, al fomentar el aprendizaje autorregulado se crea conciencia en los estudiantes sobre su futuro profesional (Urcid, 2018) y se orienta para establecer objetivos claros, específicos y realistas (Quintana y Caamaño, 2018), con los cuales encaminarán su trayectoria académica (Rochin, 2021), fortaleciendo con ello su formación integral (Toledo-Candia, 2021).

En segundo lugar, se incentiva en el alumnado una motivación intrínseca por sus estudios, la cual, le permitirá tener compromiso por su aprendizaje (Zumbrunn et al., 2015), un mayor éxito en su rendimiento académico (Díaz-Barriga et al., 2020) y un incremento en su autoeficacia (Papalia y Martorell, 2021), aspectos que podrían evitar la deserción del alumnado, pues de acuerdo con Carrasco (2021), una de las principales razones de la deserción escolar es el bajo interés del estudiante por la carrera debido a que cuentan con poco conocimiento sobre ella.

Finalmente, podría apoyar al mejoramiento institucional (Romay, 2018), pues al contemplar que el alumnado construya trayectorias académicas afines a sus objetivos profesionales, estos no solo conseguirán aprendizajes profundos (Carlos, 2011), sino

también podrían aportar, a través de sus diversas trayectorias, a la innovación y el desarrollo de la psicología (Díaz-Barriga et al., 2020), cumpliendo así con los principios de nuestra universidad, la cual señala que “*la pluralidad de ideas y de pensamiento es apreciada como signo de su riqueza y nunca como factor de debilidad*” (UNAM, 2024).

Principios del Programa CEDOP

La intervención del programa tiene un carácter preventivo, formativo e intencional, ya que al trabajar con estudiantes de cuarto semestre de la licenciatura (quienes están a un semestre de elegir asignaturas optativas), se cuenta con el tiempo suficiente para los procesos educativos y reeducativos que le permitirán al alumnado comprender la funcionalidad de su plan de estudios, ampliar sus expectativas académicas, adquirir herramientas y desarrollar competencias que le preparen para enfrentar situaciones de la vida académica.

Al igual que todos los programas de orientación, el CEDOP toma como referente un paradigma psicoeducativo contemporáneo para guiar su intervención, eligiendo el Aprendizaje Autorregulado, el cual, convierte el programa en un espacio para fomentar la autorregulación en el alumnado de licenciatura, en donde puedan desarrollar su autonomía (tomando conciencia de sus procesos cognitivos, conductuales y socioafectivos) y sean capaces de dirigir su trayectoria académica, eligiendo las asignaturas optativas más pertinentes a sus objetivos profesionales y aprovechando las oportunidades que le permitan impulsar su formación universitaria.

Debido a que la tarea demandada por el contexto académico al estudiante de licenciatura es la elección de asignaturas optativas, el proceso de orientación psicoeducativa que se brinda en el CEDOP se concentra principalmente en la primera

fase del modelo cílico de Zimmerman (véase figura 10), el cual, comienza con el establecimiento de objetivos profesionales (3 sesiones) y culmina con la planificación estratégica de la trayectoria académica (4 sesiones).

Figura 10

Fases del proceso de orientación del programa CEDOP.



Respecto a la primera actividad sobre el establecimiento de objetivos profesionales, el acompañamiento parte del autoconocimiento del alumno (tema principal en los procesos de orientación según Granados, 2003), en donde además de reconocer sus fortalezas, debilidades y dudas respecto a la tarea que debe realizar, también le permite identificar sus intereses profesionales dentro de la disciplina psicológica, situación que como menciona Tiernes (2014), desarrollará una persona más consciente y segura.

Con la identificación de sus intereses, se procede a orientar al alumnado para que establezca objetivos profesionales concretos, con la finalidad de que el alumnado pueda conducir sus esfuerzos al logro de estos y tenga criterios de evaluación para identificar si las acciones implementadas le están dando resultados o requiere realizar ajustes para poder desarrollar la trayectoria académica deseada.

En cuanto a la segunda actividad sobre la planificación estratégica de la trayectoria académica, el abordaje se dirige principalmente a que el estudiante comprenda la funcionalidad de su plan de estudios (especialmente del tramo curricular flexible), para que con ello puedan realizar un conteo adecuado de créditos curriculares que le facilite su egreso. Durante este proceso resulta relevante retomar el trabajo desarrollado en la primera parte del programa, ya que los objetivos profesionales establecidos previamente serán los criterios para construir la trayectoria académica con las asignaturas optativas más pertinentes.

Sin embargo, al tratarse de un proceso psicoeducativo, la orientación también estará centrada en ampliar las expectativas del alumnado, por lo tanto, durante el desarrollo del programa se abordarán, desde una visión integral, las diversas oportunidades que el estudiante puede aprovechar para potenciar su formación académica y desarrollar sus objetivos profesionales, con la finalidad de que enriquezca su planificación estratégica.

Por otro lado, respecto a las cuestiones operativas del programa, es necesario mencionar que el CEDOP retoma la modalidad de aprendizaje entre pares para brindar el proceso de orientación psicoeducativa, en una proporción de tres estudiantes tutores (un experto y dos en proceso de formación) por cada grupo de estudiantes (aproximadamente de 10 a 15 participantes), bajo el supuesto de que las recomendaciones con mayor credibilidad para el alumnado universitario provienen principalmente de sus pares (Díaz-Barriga et al., 2020).

La intención de incorporar esta metodología en el programa tiene tres finalidades: en primer lugar, para que el acompañamiento sea brindado por un estudiante de la misma

licenciatura, el cual, comprende la funcionalidad del Plan de Estudios 2008; en segundo lugar, para reducir la brecha generacional y lograr un ambiente cómodo donde el alumnado se sienta seguro de expresar sus inquietudes; y finalmente, para que se facilite el proceso de autorregulación que se pretende enseñar, pues como lo menciona Zimmerman (2002), este también se puede generar a partir de la instrucción y el ejemplo de los compañeros.

Es necesario resaltar este último punto ya que, de acuerdo con Benoit (2021), esta modalidad resulta efectiva porque permite que el estudiante tutorado reconozca sus áreas de oportunidad y considere las recomendaciones de sus pares que lo orientan, en ese sentido, las estrategias de análisis, reflexión y retroalimentación de las personas facilitadoras del programa CEDOP estarán encaminadas a promover una formación integral por medio del desarrollo de la dimensión conductual, cognitiva y socioemocional.

La dimensión conductual se desarrolla a través de diversas estrategias a lo largo del programa CEDOP para que el alumnado asuma gradualmente un papel autónomo en su proceso de aprendizaje. Para esta dimensión se utilizan tres estrategias mencionadas por Zumbrunn (2015): instrucción directa (p.ej. solicitarles la revisión de los programas de asignaturas optativas para conocer los objetivos y las temáticas que abordan); modelado, (p.ej. explicar las rutas para encontrar recursos importantes en la página de la facultad); y retroalimentación (p.ej. dar seguimiento a la planeación de asignaturas, dejando sugerencias en su planeación para incentivar la búsqueda proactiva de información o de alternativas posibles).

La dimensión cognitiva se impacta de manera paulatina por medio de preguntas detonadoras que conducen al alumnado a tomar conciencia del papel activo que debe

asumir en su aprendizaje, es decir, estas preguntas lo encaminan frecuentemente a una práctica reflexiva para tomar decisiones a lo largo del programa, por ejemplo: en la primera parte del CEDOP se realiza la pregunta “¿qué me interesa de la psicología?”, una interrogación que, con el seguimiento adecuado, puede conducir al estudiante a un análisis profundo sobre sus intereses profesionales y motivaciones personales, el cual, después de un procesos de valoración y con ayuda de diversos recursos especializados del programa (ejemplos de personas participantes anteriores y recursos digitales o de inteligencia artificial) pueden elegir los más relevantes y delimitarlos con claridad.

Adicionalmente, el desarrollo de la dimensión cognitiva también se dirige a promover la metacognición del alumno, para que éste pueda controlar su proceso de aprendizaje, es decir, se le brindan las herramientas para que durante el CEDOP pueda poner en práctica el proceso autorregulatorio (al establecer sus objetivos y planificar sus asignaturas optativas), con la intención de que al término de este programa, pueda reflexionar su proceso de manera autónoma, se monitoree constantemente y tome las medidas correctivas que considere pertinentes para lograr su trayectoria deseada.

Respecto a la dimensión socioemocional, si bien la orientación psicoeducativa que se brinda en el CEDOP no contempla trabajar las emociones directamente, se enfoca en aplicar estrategias para desarrollar la autoeficacia y la motivación del alumnado, las cuales son igualmente importantes para el desarrollo de la persona, pues son los elementos fundamentales para abordar la autorregulación académica y la planificación de asignaturas optativas.

Resulta relevante desarrollar la autoeficacia y la motivación, pues como lo menciona Núñez et al. (2021) éstas se encuentran relacionadas directamente con las

dimensiones cognitiva y conductual ya que son la fuente que activa la iniciativa del alumnado para realizar sus actividades académicas. En ese sentido, el programa CEDOP se concentra en estimular las creencias auto-motivadoras que menciona el modelo de Zimmerman, pues tanto el contenido temático como el discurso para brindar la orientación psicoeducativa se enfocarán en incentivar el interés del alumnado por su vida académica.

Por ejemplo, en el caso de la autoeficacia se realiza un abordaje para que el alumno conozca sus limitaciones, pero como una oportunidad para aprender, es decir, con la finalidad de que se reconozca como un psicólogo en formación, que cuenta con el suficiente tiempo y apoyo de otros profesionales para desarrollar sus capacidades.

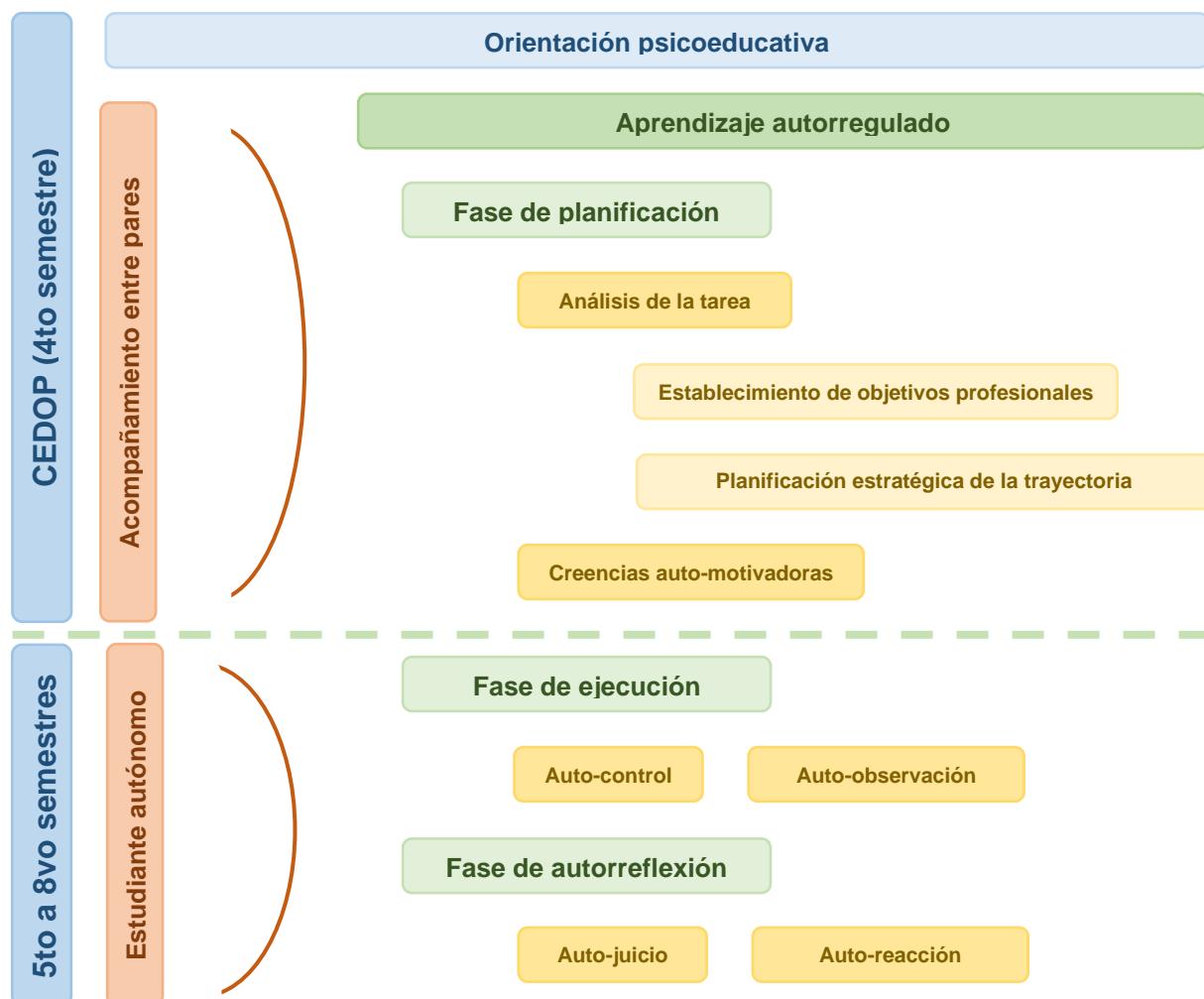
Por otro lado, en cuanto a la motivación, lo que se trata de conseguir en el CEDOP es que el estudiante desarrolle una motivación intrínseca por la construcción de su trayectoria académica, en ese sentido, se concentra principalmente en que el alumno identifique sus interés profesionales y elija las asignaturas más pertinentes para lograr la trayectoria deseada, pero también le muestra el abanico de oportunidades que la universidad le ofrece para potenciar su formación académica, con la finalidad de que el estudiante pueda observar desde otras aristas las oportunidades disponibles y reconozca la importancia de su planificación.

La estrategia anteriormente mencionada resulta útil sobre todo cuando se trata de objetivos profesionales innovadores que no se encuentran contemplados en el plan de estudios para preespecializarse, por ejemplo, la psicología del deporte, un campo que el alumnado puede desarrollar aprovechando oportunidades como movilidad estudiantil internacional o nacional, asignaturas en otro plantel, prácticas profesionales, servicio social, proyecto de titulación, etc.

En resumen, como se puede observar en la figura 11, el programa CEDOP, a través del acompañamiento entre pares, brinda orientación psicoeducativa al alumnado de cuarto semestre para que estos desarrollen la fase de planificación del modelo cílico de Zimmerman (establezcan objetivos profesionales claros, realicen una planificación estratégica de asignaturas e incrementen su motivación por su formación profesional), con la finalidad de que al término de éste, sean capaces de autorregular su trayectoria académica de forma autónoma.

Figura 11

Principios del programa CEDOP.



Estructura del Programa CEDOP

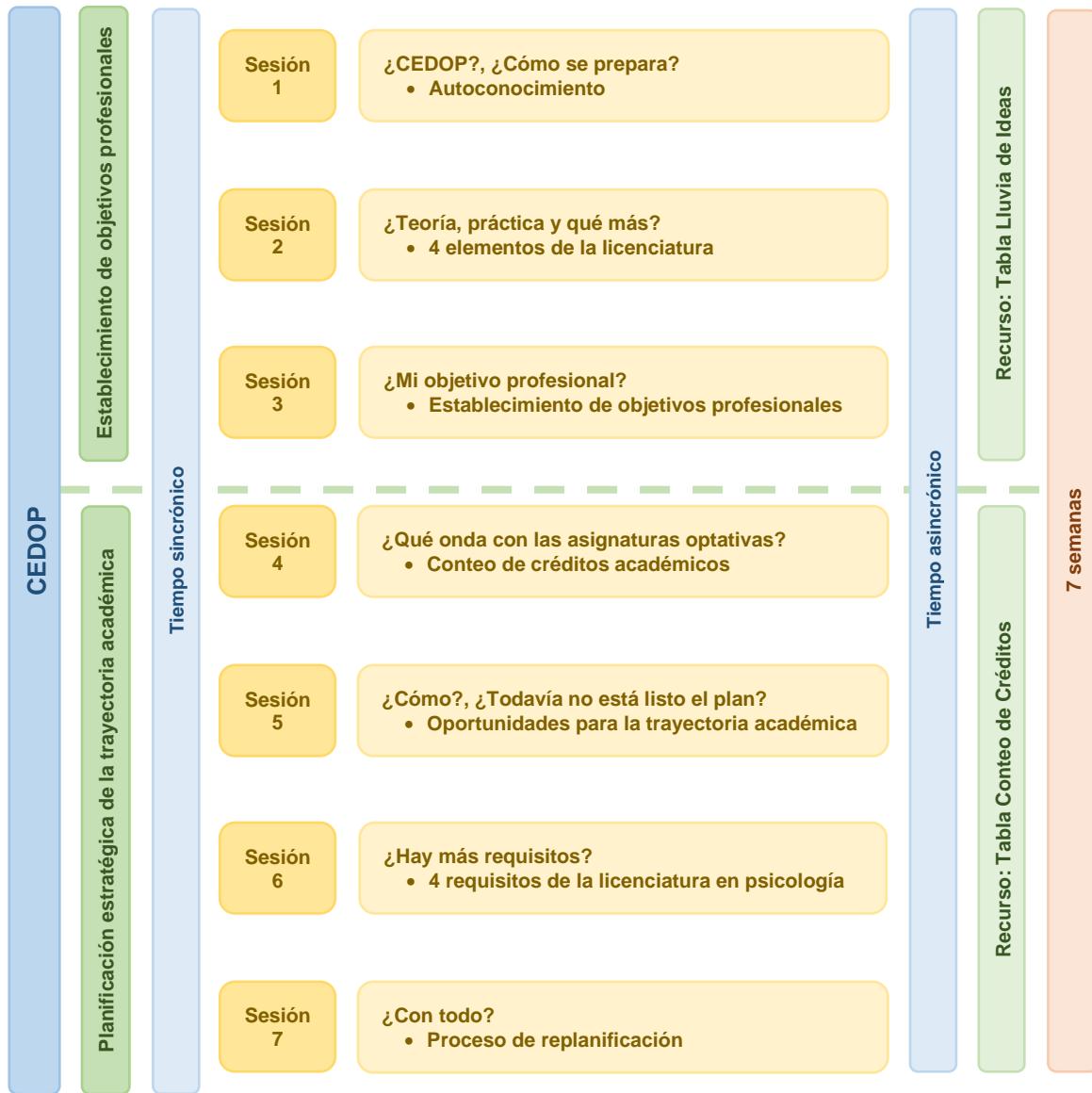
El proceso de orientación psicoeducativa que se brinda en el CEDOP tiene una duración de siete sesiones de noventa minutos cada una, estas sesiones se imparten de manera semanal y se ubican en la primera mitad del semestre académico. Las temáticas del programa están organizadas estratégicamente para lograr los fines propuestos del acompañamiento de manera progresiva, de tal forma que las actividades realizadas durante la sesión aporten a las próximas, facilitando así el desarrollo de la planificación de asignaturas optativas del alumnado.

Como se puede observar en la figura 12, la estructura del CEDOP se divide en dos grandes etapas: la primera se integra por las tres sesiones iniciales del programa, las cuales están dirigidas a tratar contenidos relacionados con el establecimiento de objetivos profesionales, dichas temáticas se desarrollan con el apoyo de un recurso especializado llamado “Tabla Lluvia de Ideas” (véase anexo 2), en donde el alumnado puede plasmar de manera concreta sus objetivos profesionales; la segunda etapa se conforma por las últimas cuatro sesiones, en donde se trabaja con el recurso “Tabla Conteo de Créditos” (véase anexo 3), el cual, permite integrar la planeación estratégica de la trayectoria académica, destacando las asignaturas optativas y las oportunidades elegidas para potenciar su trayectoria académica.

A continuación, se describe el proceso de orientación psicoeducativa del programa CEDOP, es decir, las temáticas que se trabajan de manera sincrónica durante las sesiones y el desarrollo progresivo de los recursos que se realizan de manera asincrónica.

Figura 12

Estructura del programa CEDOP.



Sesiones del Programa CEDOP

Sesión 1. ¿CEDOP?, ¿Cómo se prepara?

La primera sesión del programa está destinada a establecer un ambiente de confianza para facilitar el proceso de orientación psicoeducativa, en ese sentido, esta sesión

comienza con el encuadre del CEDOP (propósitos y logística del programa) y la presentación del consentimiento informado correspondiente, para posteriormente realizar una actividad rompe hielo que armonice la interacción, logrando que el estudiante lo perciba como un espacio seguro e interesante, además de estimular su motivación intrínseca para seguir participando en las próximas sesiones.

El tema central de esta sesión es el inicio del autoconocimiento, dirigido hacia lo que se conoce, pero principalmente a lo que se desconoce respecto a su institución educativa, este proceso se lleva a cabo con una actividad titulada ¡Yo tengo una!, que tiene la intención de presentar una serie de preguntas frecuentes (realizadas por el alumnado de la licenciatura de generaciones anteriores) para que el alumnado reconozca sus dudas particulares y se sienta acompañado al reafirmar que sus inquietudes también se encuentran presentes en el resto de sus compañeros.

Al término de la sesión se presenta de forma general el tema de la próxima sesión y se establecen los acuerdos a realizar de manera asincrónica. En este caso, el acuerdo principal de la sesión es buscar dentro de la página de la facultad, apartados que tengan contenido interesante que desconocían, con la intención de prepararlos para la búsqueda independiente y la autorregulación académica.

Sesión 2. ¿Teoría, práctica y qué más?

La segunda sesión se dedica al análisis del objetivo de la licenciatura en psicología pues como lo menciona Carlos (2011), para aproximarnos a una calidad en la educación, es menester que el alumnado conozca cuáles son los propósitos de su plan de estudios. En ese sentido, se abordan los cuatro elementos fundamentales que un alumno debe desarrollar en su formación académica: teoría (conocimientos que permitan comprender

y explicar el comportamiento humano), práctica (intervenciones inter y multidisciplinarias a nivel preventivo, de solución o seguimiento), evaluación (herramientas para diagnosticar o detectar necesidades) e investigación (utilizar metodologías con enfoque cuantitativo y cualitativo para el desarrollo de su disciplina) (DGEE, 2015), las primeras tres señaladas en el Plan de Estudios 2008 (Facultad de Psicología, 2008a) y la cuarta identificada como relevante en el *Proyecto de Evaluación del Plan de Estudios 2008* (Facultad de Psicología, 2015).

El abordaje de este tema resulta necesario para que el alumno identifique cómo se encuentran distribuidos los elementos en las asignaturas optativas que se ofertan por cada campo de conocimiento y reconozca la importancia de vincular cada uno en su trayectoria (Romay y Rigo, 2020), con la finalidad de que lo consideren como un indicador para balancear su formación al momento de la elección de asignaturas optativas.

Adicionalmente, se aborda qué es un objetivo profesional, entendiéndolo como el destino académico que se desea alcanzar en el futuro y al que se encaminan las acciones de la trayectoria escolar (Díaz-Barriga et al., 2015); en relación con esto, durante la sesión también se explican las bondades del tramo curricular flexible y algunos ejemplos de objetivos profesionales, con la finalidad de que el alumno reconozca la relevancia de establecer objetivos profesionales y, de manera asincrónica, pueda iniciar un proceso de autoconocimiento de sus intereses disciplinares con ayuda del recurso “Tabla Lluvia de Ideas” (véase anexo 2), las producciones de participantes anteriores y la aplicación del chatbot de inteligencia artificial ChatGPT, para compilar una serie de temáticas, poblaciones y niveles de intervención de su interés.

Sesión 3. ¿Mi objetivo profesional?

La tercera sesión se diseñó para contar con un espacio de diálogo y reflexión para el establecimiento de objetivos profesionales, por lo tanto, con la intención de aproximarse al alumnado, durante esta sesión se comparten los avances realizados de las Tabla Lluvia de Ideas, especialmente los temas de interés, la población con la que le gustaría trabajar y el nivel de su intervención; no obstante, como lo menciona Toledo-Candia (2021), en un proceso de orientación psicoeducativa es importante conocer los intereses del estudiante pero también sus disgustos, por ello, se aprovecha el espacio para hacer una interrogante dirigida a indagar sobre lo que no es de su interés dentro de la psicología.

Después de las presentaciones de sus avances, con la finalidad de desarrollar la conciencia sobre su futuro (importante en la educación universitaria según Urcid, 2018) y apoyar para que los objetivos profesionales del alumnado sean claros, específicos y realistas (Díaz-Barriga et al., 2020), se lleva a cabo durante la sesión un espacio de análisis y reflexión con base en interrogantes relevantes para el desarrollo del proceso, por ejemplo: cuál es la necesidad específica que desean abordar, desde qué enfoque, qué tipo de trabajo y en dónde (desmintiendo la creencia del campo laboral limitado de la psicología), qué competencias se requieren para desarrollar ese objetivo, etc.

El acuerdo de esta sesión consiste en desarrollar las respuestas a las interrogantes y, con base en los datos de su Tabla Lluvia de Ideas, comenzar a redactar en concreto su objetivo profesional por medio de la construcción de un CV general, el cual, además de mostrarle la relevancia que tienen los objetivos profesionales en el mundo laboral, también les permite hacer un recuento de las actividades realizadas

durante sus primeros semestres y reconocer la importancia de las actividades extracurriculares, actividad que facilitará el abordaje de las siguientes sesiones.

Sesión 4. ¿Qué onda con las asignaturas optativas?

Con la orientación psicoeducativa que se desarrolló en la primera mitad del programa dirigida a establecer objetivos profesionales, es posible pasar al proceso de planeación estratégica de la trayectoria académica, pues el alumnado ya cuenta con los criterios establecidos en el Plan de Estudios 2008 y sus propios criterios derivados de su objetivo profesional para realizar una adecuada elección de asignaturas.

Por lo tanto, la cuarta sesión se destina para explicar qué son las asignaturas optativas, qué son los créditos (y cómo se calculan por asignatura), el conteo adecuado de créditos (por semestre y general) para mantener la regularidad, las diversas oportunidades que plantean los créditos optativos de la AFP (p.ej. preespecialización, prácticas, asignaturas en otro plantel, etc.), algunos ejemplos de trayectorias académicas y principalmente la necesidad de revisar los programas de asignaturas optativas, ya que como lo menciona la Facultad de Psicología (2015), en algunos casos, el nombre de las asignaturas no se relaciona directamente con sus unidades temáticas.

La sesión termina con la explicación de la funcionalidad y los apartados del recurso que se utilizará en esta segunda parte del programa, la “Tabla Conteo de Créditos” (véase anexo 3), esto con la finalidad de que el alumnado participante pueda revisar los programas de las asignaturas optativas (especialmente el objetivo y las unidades temáticas) para comenzar la primera versión de su planeación de trayectoria académica (entrega que se revisa y retroalimenta con la intención de asegurar que el conteo de créditos sea adecuado).

Sesión 5. ¿Cómo?, ¿todavía no está listo el plan?

La quinta sesión tiene el objetivo de ampliar el panorama del estudiante respecto a las oportunidades que dispone para desarrollar su objetivo profesional e integrar su formación. Para ello, se comienza por conocer las actividades que el alumnado ha realizado durante sus primeros cuatro semestres, para posteriormente abordar una serie de oportunidades, por ejemplo, la oferta de cursos extracurriculares, idiomas, asignaturas teórico-prácticas, prácticas profesionales, proyectos de investigación, movilidad estudiantil, académica y egresada, entre otras.

La intención de retomar estas oportunidades en la sesión no está dirigida a explicar los trámites que necesita hacer para obtenerlas, más bien, se encamina a la explicación de cómo se puede vincular la oportunidad señalada con los objetivos profesionales, la amplia gama de temáticas que se abordan y dónde pueden encontrar la información confiable. Esto con la intención de estimular la motivación intrínseca del alumnado para considerar las oportunidades que más le convienen y desarrollar su autonomía para investigar y recurrir a la fuente directa, con la finalidad de que no dependa de otra persona o crea información errónea (Caballero-Cantu et al., 2023).

El acuerdo que se plantea al término de esta sesión es investigar las oportunidades que más le llamaron la atención y que son relevantes para desarrollar su objetivo profesional con la finalidad de agregarlas a la Tabla Conteo de Créditos en el espacio de observaciones destinado a las oportunidades, esto con la intención de que el alumnado planifique con tiempo y empiece a trabajar en ellas, sobre todo cuando se trata de oportunidades que requieren una preparación previa en cuanto al desarrollo de competencias y trámites, por ejemplo movilidad estudiantil o egresada.

Sesión 6. ¿Hay más requisitos?

La sexta sesión se diseñó con la intención de socializar dos temáticas importantes en la vida universitaria: los requisitos de la licenciatura y las opciones de titulación, las cuales fueron señaladas como una necesidad para incluir en los procesos de orientación de la institución en el *Reporte de Evaluación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología* (Facultad de Psicología, 2016). Si bien estos dos temas se consideran relevantes para la etapa de egreso (principalmente el de titulación), resulta necesario tratarlas en la etapa de permanencia e integrarlas a la planeación de la trayectoria por tres razones:

1) En este momento cuentan con el tiempo suficiente para desarrollar competencias que le permitan cumplir con el requisito, por ejemplo cuando hablamos de acreditar la comprensión lectora de un segundo idioma; 2) se aprovecha el espacio para mostrar las fuentes confiables y las herramientas que disponen para cumplir con los requisitos, por ejemplo cuando hablamos de servicio social; y 3) para vincular los requisitos y las opciones de titulación con la trayectoria académica, de tal forma que no solo vean el servicio social como una sentencia de 480 horas o la titulación como un proceso burocrático, sino como una oportunidad para desarrollar su objetivo profesional debido a la amplia oferta y temáticas que pueden abordar.

Al igual que en la sesión anterior, el acuerdo que se establece con el alumnado es investigar respecto a los requisitos (principalmente comprensión lectora de segundo idioma y servicio social) y las opciones de titulación disponibles para obtener el grado de licenciatura, todo esto con el objetivo de que el alumnado identifique el momento más óptimo para cumplir con el requisito y considere algunas opciones posibles para su

proceso de titulación, en el entendido de que, a través de los semestres posteriores, podrá definir con claridad entre alguna de ellas. Adicionalmente, al completar esta última actividad, el alumnado estará listo para compartir la versión final de su planeación, la cual será revisada y retroalimentada para sugerir alternativas a su planificación.

Sesión 7. ¿Con todo?

La última sesión del programa se destina a la explicación del proceso de replanificación, resaltando que el CEDOP se concentra en abordar la fase de planificación y en brindarle las herramientas al alumnado para que, de manera independiente, lleve a cabo la fase de ejecución y auto-reflexión, de tal forma que el ciclo de autorregulación ha de completarse en el momento en que el estudiante finaliza un semestre, cuyas experiencias influirán en el proceso de replanificación de su trayectoria académica con la intención de determinar si continúa con el plan original o requiere realizar ajustes.

Respecto a lo anterior, durante la sesión se retoman algunas problemáticas frecuentes que pueden ocurrir a lo largo de su trayectoria académica (las cuales fueron identificadas en la encuesta para alumnos sobre el plan de estudios por la CODEIC, 2017), así como sus posibles alternativas, todo esto con la intención de enfatizar la importancia de utilizar las herramientas aprendidas durante el programa para solucionar las situaciones extraordinarias que se le presenten en los próximos semestres. Adicionalmente, al término de esta sesión, se destina un espacio para presentar sus producciones y realizar una actividad de cierre para conocer, desde la voz del alumnado, sus comentarios y conclusiones respecto a lo trabajado en el programa.

Objetivos de la Investigación

El tramo curricular flexible correspondiente a 42.9% de los estudios de la licenciatura en psicología (DGAE, 2018) y la amplia oferta de asignaturas optativas (Facultad de Psicología, 2008a) representan un desafío para el logro de los objetivos del Plan de Estudios 2008 (Facultad de Psicología, 2015), pues el desconocimiento del alumnado respecto a cómo realizar una adecuada elección de asignaturas optativas para construir una trayectoria académica acorde a sus objetivos profesionales ha sido señalado como un problema vigente en artículos de académicos reconocidos (p.ej. Díaz-Barriga et al., 2015), evaluaciones institucionales (p.ej. Facultad de Psicología, 2016) y otras investigaciones realizadas por organismos de la universidad (p.ej. CODEIC, 2017). En estos estudios los mismos estudiantes han reportado sentirse abrumados por realizar dicha tarea ya que desconocen cómo elegir asignaturas optativas, poseen poca información sobre el funcionamiento de su plan de estudios e incluso algunos de ellos desconocen sus objetivos profesionales.

Además, se ha reportado que la orientación que se brinda dentro del plan de estudios sobre las trayectorias académicas (especialmente en la asignatura CRSI) tiene áreas de oportunidad significativas para lograr un acompañamiento adecuado, por ejemplo, no se cuenta con el personal académico suficiente que tenga una formación afín a los contenidos del AFC (Facultad de Psicología, 2015), hay una carencia de capacitación docente para impartir CRSI (Rochin, 2021) y no existe una unificación para impartir la asignatura, lo que podría recaer en que no se imparta el programa completo de la materia (Durán, 2008). Sin embargo, también se señaló que el alumnado tiene un desinterés muy alto por las asignaturas del AFC (CODEIC, 2017).

Atender esta problemática con un programa de orientación psicoeducativa como el CEDOP resulta fructífero, pues a partir de sus principios teóricos se pretende brindar un acompañamiento para fomentar la autorregulación en el alumnado de licenciatura, con la finalidad de que el estudiante desarrolle su autonomía para dirigir su trayectoria académica (Quintana y Caamaño, 2018), elegir las asignaturas optativas más pertinentes a sus objetivos profesionales y aprovechar oportunidades que le permitan impulsar su trayectoria universitaria, asegurando con ello una formación integral (Toledo-Candia, 2021). Cumpliendo de esta manera con el compromiso de la universidad para formar estudiantes autónomos (Carlos, 2011), aportando al mejoramiento institucional (Romay, 2018) y apoyando, a través de sus diversas trayectorias, la innovación y el desarrollo de la psicología (Díaz-Barriga et al., 2020).

La pregunta de investigación del presente proyecto es si la orientación psicoeducativa (basada en el paradigma de aprendizaje autorregulado) que brinda el programa Club de Estudiantes Descubriendo su Objetivo Profesional (CEDOP) sirve para apoyar al alumnado de cuarto semestre en su proceso de planificación de asignaturas optativas correspondientes al Área de Formación Profesional, con la finalidad de que puedan lograr una formación profesional integral.

Por lo tanto, la investigación pretende evaluar la efectividad de la orientación psicoeducativa brindada a través del Club de Estudiantes Descubriendo su Objetivo Profesional (CEDOP) al alumnado de 4to semestre de licenciatura para la planificación de sus asignaturas optativas correspondientes al Área de Formación Profesional del plan de estudios 2008 de la Facultad de Psicología UNAM, con la finalidad de:

- 1) Comprobar la necesidad de brindar orientación psicoeducativa integral para que el alumnado de licenciatura de la Facultad de Psicología realice una planeación de asignaturas optativas de acuerdo con sus objetivos profesionales, esto por medio de la triangulación metodológica de los datos recabados en las evaluaciones del programa y el grupo focal de seguimiento, para analizar el desarrollo del proceso del alumnado participante.
- 2) Demostrar la viabilidad del paradigma de aprendizaje autorregulado como referente teórico para brindar orientación psicoeducativa al alumnado de cuarto semestre de la licenciatura en su planificación de asignaturas optativas, por medio de la triangulación de los datos recabados en las evaluaciones del programa y en los grupos focales, con la finalidad de comparar el proceso de elección de asignaturas optativas del alumnado participante con el del alumnado del grupo control.

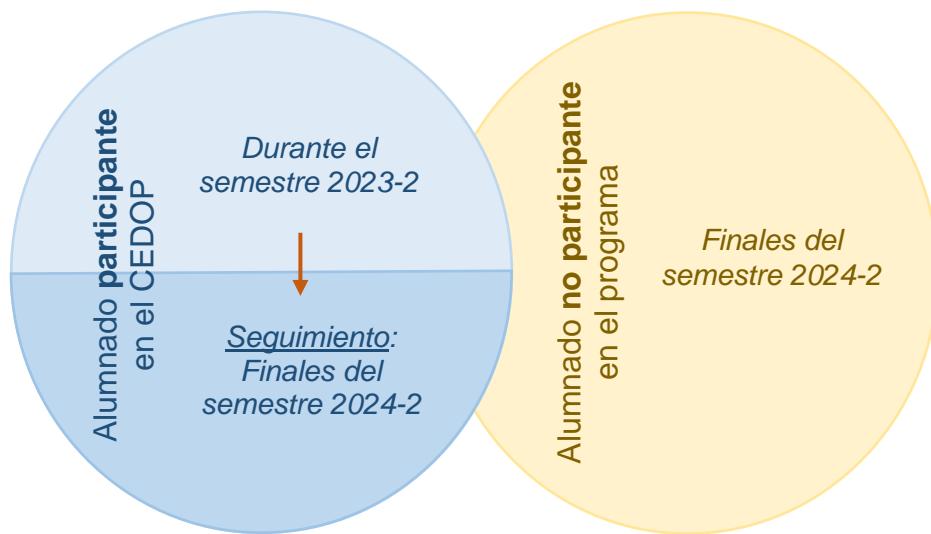
CAPÍTULO 6. MÉTODO

Participantes

Se trabajó con una muestra no probabilística de tipo intencional, conformada por tres grupos (véase figura 13): el alumnado que participó en el programa CEDOP durante el semestre académico 2023-2, los estudiantes (perteneciente al grupo anterior) que participaron quince meses después en el seguimiento del programa y, finalmente, los alumnos de la misma generación que no han recibido la orientación psicoeducativa del CEDOP (grupo control). A continuación, se describen las características de los grupos.

Figura 13

Grupos de estudiantes que conforman la muestra del estudio.



Participantes del Programa CEDOP Durante el Semestre 2023-2

El alumnado participante en el CEDOP corresponde a una muestra de participantes voluntarios, los cuales, se registraron al taller para participar en el programa durante el semestre académico 2023-2. Se incluyeron los datos de 27 estudiantes (23 mujeres y 4

hombres), con un rango de edad de 19 a 25 años y una media de edad de 19.89 años ($DE=1.12$), que cursaban el cuarto semestre de la Licenciatura en Psicología en el sistema escolarizado.

Participantes en Grupo de Seguimiento

El grupo focal de seguimiento se conformó por una muestra homogénea correspondiente al alumnado que cursó el programa CEDOP durante su cuarto semestre en el periodo académico 2023-2, los cuales participaron voluntariamente en el estudio de seguimiento quince meses después. Se incluyeron los datos de 7 estudiantes mujeres, con un rango de edad de 20 a 27 años y una media de edad de 21.86 años ($DE=2.34$), quienes se encuentran a punto de inscribirse a séptimo semestre.

Participantes de Grupo Control

El grupo control se integró por una muestra en cadena (la cual se contactó por medio del alumnado que ha tomado el programa CEDOP), que accedió voluntariamente a participar en la investigación. Se conformó por 7 estudiantes (6 mujeres y 1 hombre), con un rango de edad de 20 a 22 años y una media de edad 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 CEDOP durante su trayectoria académica en la Facultad de Psicología.

Escenario

El CEDOP, al ser un programa ofrecido a través del Programa Institucional de Tutoría (PIT), es apoyado con el préstamo de las instalaciones de la Facultad de Psicología de la UNAM para impartirse en formato presencial. El espacio que se designa para este

programa son aulas con capacidad para 30 personas, las cuales, cuentan con una adecuada iluminación y un mobiliario flexible para removese de acuerdo con las actividades de cada sesión, así mismo, estas aulas cuentan con conexión abierta a internet y un equipo de proyección.

Tipo de Estudio

El presente estudio es 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 viabilidad 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 (proceso explicado por Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Instrumentos

Para evaluar la efectividad del programa CEDOP se recolectaron datos con diversos instrumentos cuantitativos y cualitativos, los cuales, se dividieron en dos bloques, el primero se conforma por los instrumentos que se aplicaron durante la ejecución del programa CEDOP en el semestre 2023-2 y el segundo sobre el instrumento de seguimiento, mismo que fue aplicado también en el grupo control (en la figura 14 se representan los dos bloques de instrumentos que se aplicaron para evaluar el programa y los participantes que se incluyeron en cada uno). A continuación, se describen las características de cada instrumento.

Figura 14

Instrumentos cuantitativos y cualitativos aplicados para evaluar el programa CEDOP.



Evaluación del Programa CEDOP

Cuestionario de conocimientos sobre la trayectoria académica

El instrumento pretest-postest se compone de 12 reactivos divididos en dos secciones (véase anexo 4): la primera de ellas referente a la funcionalidad del Plan de Estudios 2008, compuesta por dos reactivos de opción múltiple, dos de casillas y dos preguntas abiertas; y la segunda sobre el proceso de elección de asignaturas, integrada por seis reactivos tipo Likert. Este instrumento se aplica un día antes de iniciar el programa (con la finalidad de recabar los conocimientos previos del alumnado) y en la última sesión del programa (después de haber cursado el CEDOP).

Autorreporte

Al término de cada sesión se le solicitó al alumnado participante contestar un cuestionario de autorreporte con tres preguntas abiertas (véase anexo 5), con estas respuestas se pretende inspeccionar, desde la voz del alumnado, el desarrollo progresivo de la orientación psicoeducativa que se brinda en el programa CEDOP para la elección de asignaturas optativas.

Recursos: Tabla Lluvia de Ideas y Tabla Conteo de Créditos

Los dos principales recursos que se brindan en el CEDOP: Tabla Lluvia de Ideas y Tabla Conteo de Créditos (véase anexo 2 y 3) también sirven como instrumento de evaluación, ya que son la producción más contundente donde se puede evidenciar el desarrollo progresivo que el alumnado realiza para establecer su objetivo profesional y para registrar los avances de su planificación estratégica de la trayectoria académica (asignaturas, requisitos y oportunidades).

Cuestionario de satisfacción

Como el CEDOP se imparte a través del PIT, éste debe ser evaluado al finalizar el taller (como todos los cursos que se ofertan) con un instrumento de satisfacción de 15 reactivos (véase anexo 6), el cual se encarga de recabar las opiniones que los participantes tienen respecto al programa CEDOP. Este instrumento es gestionado completamente por el PIT, quien integra los resultados en un reporte, el cual se entrega al responsable del taller con la finalidad de retroalimentar su intervención.

Evaluación de Seguimiento

Cuestionario para grupos focales

Se diseñó un cuestionario de ocho preguntas abiertas (véase anexo 7), las cuales, se dividen en cuatro secciones: orientación recibida por el currículo (1 pregunta), planificación de la trayectoria académica (3 preguntas), proceso de elección de asignaturas (2 preguntas) y opinión o sugerencia sobre la orientación psicoeducativa en la elección de asignaturas optativas (2 pregunta). Cabe mencionar que estas preguntas se formularon con la intención de ser aplicables también en el otro grupo focal integrado por las personas que no han participado en el CEDOP.

Procedimiento

En el semestre 2023-2 el CEDOP fue ofertado a través de las redes sociales oficiales del PIT, para que el alumnado de cuarto semestre de la licenciatura en psicología pudiera inscribirse únicamente tenía que registrarse en un formulario en línea, el cual, permaneció abierto para recibir respuestas durante dos semanas. Un día antes de iniciar el programa se le compartía al alumnado inscrito vía correo electrónico el aula donde se llevarían a cabo las sesiones del taller, los datos para acceder a Google Classroom (plataforma donde se colocan todos los materiales del programa y se suben los productos) y el enlace para acceder al pretest, el cual fue montado en un formulario digital.

Durante la ejecución del CEDOP, se recolectaron los datos correspondientes a la evaluación del programa. Las producciones elaboradas por las personas participantes del taller se concentraron en la plataforma Google Classroom, en la primera mitad del taller se recolectaron dos versiones de la Tabla Lluvia de Ideas (inicial y actualizada) y

en la segunda mitad se recolectaron igualmente dos versiones de la Tabla Conteo de Créditos (inicial y actualizada). Por otro lado, el autorreporte fue aplicado en cada una de las sesiones del programa a través de un formulario en línea, cuyo enlace se compartía por la plataforma Google Classroom, el cual, permanecía disponible cinco días para que el alumnado participante pudiera compartir sus respuestas.

Al finalizar la última sesión del programa se le compartió al alumnado por la plataforma Google Classroom el enlace para acceder al postest, el cual, también fue montado en un formulario digital y permaneció abierto tres días para recibir las respuestas del alumnado. Adicionalmente, por este mismo medio se les hizo llegar el cuestionario de satisfacción del PIT, el cual también estuvo disponible los mismos días para recibir respuestas; dos semanas después el PIT integró los resultados del cuestionario de satisfacción y los regresó al ponente del taller por medio de un reporte.

Para recabar los datos de la fase de seguimiento (quince meses después), se contactó vía correo electrónico a los 27 estudiantes que participaron en el programa durante el semestre 2023-2 para consultar su disponibilidad de participar en un grupo focal de dos horas. 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 disponibilidad, se les compartía los datos para acceder a la reunión en la plataforma *Zoom* 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) con la formulación de preguntas en la misma secuencia del cuestionario para grupo focal descrito anteriormente. Las respuestas recolectadas fueron transcritas en un documento Word para facilitar su análisis.

Por otro lado, para conseguir a los participantes del grupo focal integrado por participantes que no han cursado el programa, se recurrió a la estrategia de muestreo en cadena o bola de nieve, donde se realizó la invitación por medio de los estudiantes que han participado en el programa y que amablemente accedieron a invitar a sus compañeros para el estudio. Al igual que en el grupo focal de seguimiento, la invitación contemplaba una breve descripción de qué es un grupo focal, el objetivo del estudio y los detalles de la reunión. Después de confirmar su disponibilidad, se les compartía los datos de la reunión *Zoom* y el consentimiento informado de la investigación. Para el desarrollo de este grupo focal se aplicó el mismo procedimiento que al grupo de seguimiento. Del mismo modo, se realizó la transcripción de las respuestas en un documento Word para facilitar su análisis.

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 necesidad de brindar orientación psicoeducativa al alumnado de cuarto semestre de la licenciatura para que pueda realizar una planeación de asignaturas optativas de acuerdo con sus objetivos profesionales y después para demostrar la viabilidad del paradigma de aprendizaje autorregulado como referente teórico para brindar orientación psicoeducativa al alumnado universitario.

CAPÍTULO 7. RESULTADOS

Debido a la extensa cantidad de datos cuantitativos y cualitativos que se obtuvieron con la aplicación de los diversos instrumentos, han sido organizados en cinco apartados para facilitar su presentación: en el primero se realiza la comparativa entre los datos recolectados por el pretest y el postest, en el segundo se expone por sesión el análisis cualitativo de las respuestas del autorreporte, en el tercero se describen algunos ejemplos de recursos que el alumnado desarrolló durante el programa, en el cuarto se reportan los resultados del informe entregado por el PIT y, finalmente, en el quinto se presenta el análisis cualitativo de los grupos focales, tanto del grupo de seguimiento como del grupo control, con la finalidad de contrastar los datos.

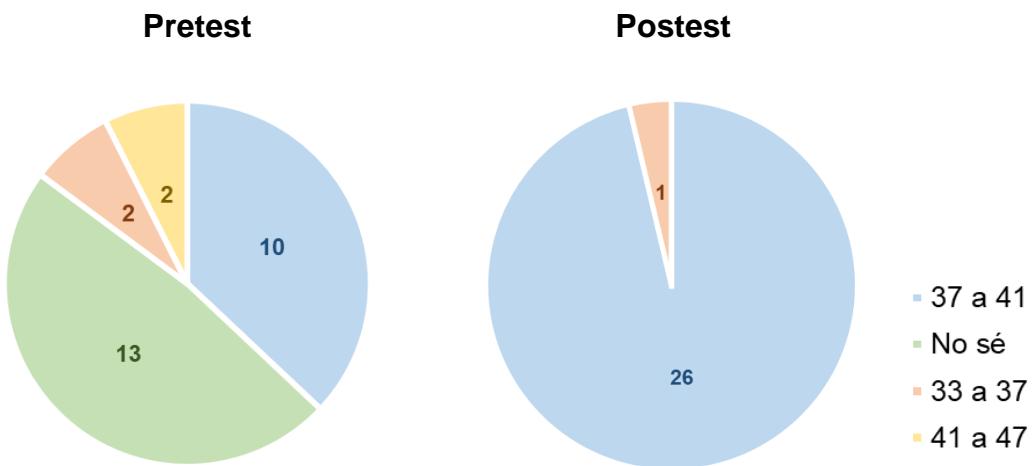
Resultados Cuestionario de Conocimientos sobre la Trayectoria Académica

El instrumento utilizado para el pretest-postest se estructuró en dos secciones: funcionalidad del Plan de Estudios 2008 y proceso de elección de asignaturas, ambas conformadas por 6 reactivos. Respecto a la primera sección, en los primeros cuatro reactivos se calculó la frecuencia de respuesta y en los reactivos 5 y 6 se implementó un análisis cualitativo de las respuestas.

En el reactivo “1.- ¿Cuántos créditos necesitas inscribir por semestre (de 5to a 8vo) para ser estudiante regular?” (véase figura 15), lo que se encontró fue que, al inicio del programa, de los 27 participantes 10 contestaron con la opción correcta (37 a 41), 13 indicaron no saber la respuesta (no sé) y 4 señalaron una respuesta errónea (33 a 37 o 41 a 47); no obstante, al finalizar el programa, de las 27 personas participantes, 26 contestaron con la opción correcta y solamente una contestó incorrectamente (33 a 37), pasando de 37% a 96% de alumnos que conocen los créditos necesarios por semestre.

Figura 15

Frecuencia de respuesta a la pregunta “¿Cuántos créditos necesitas inscribir por semestre (de 5to a 8vo) para ser estudiante regular?”.

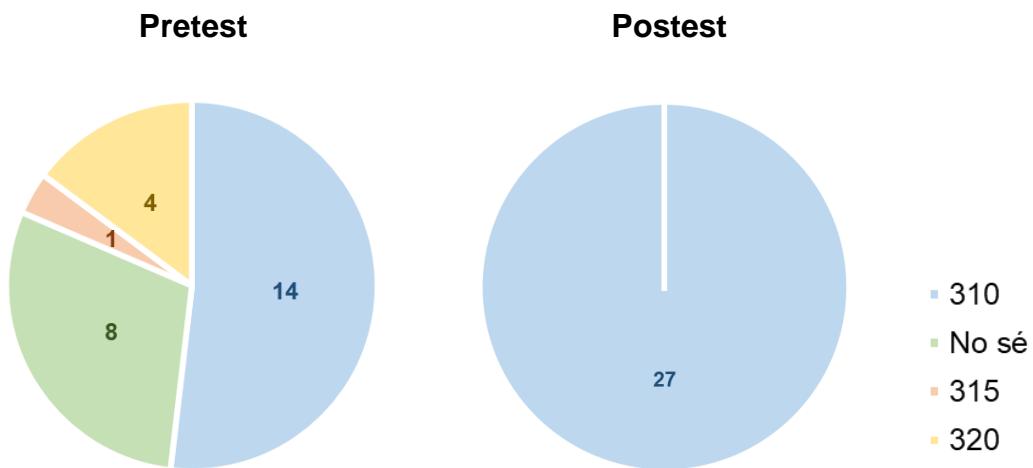


En el reactivio “2.- Para concluir la formación de la licenciatura se requiere un total de ____ créditos” (véase figura 16), lo que se encontró fue que, al inicio del programa, de los 27 participantes, 14 contestaron con la opción correcta (310), 8 señalaron la opción “no sé” y 5 con una respuesta errónea (315 o 320); no obstante, al finalizar el programa, las 27 personas participantes contestaron con la opción correcta, pasando de 52% a 100% de alumnos que conocen los créditos totales para concluir la licenciatura.

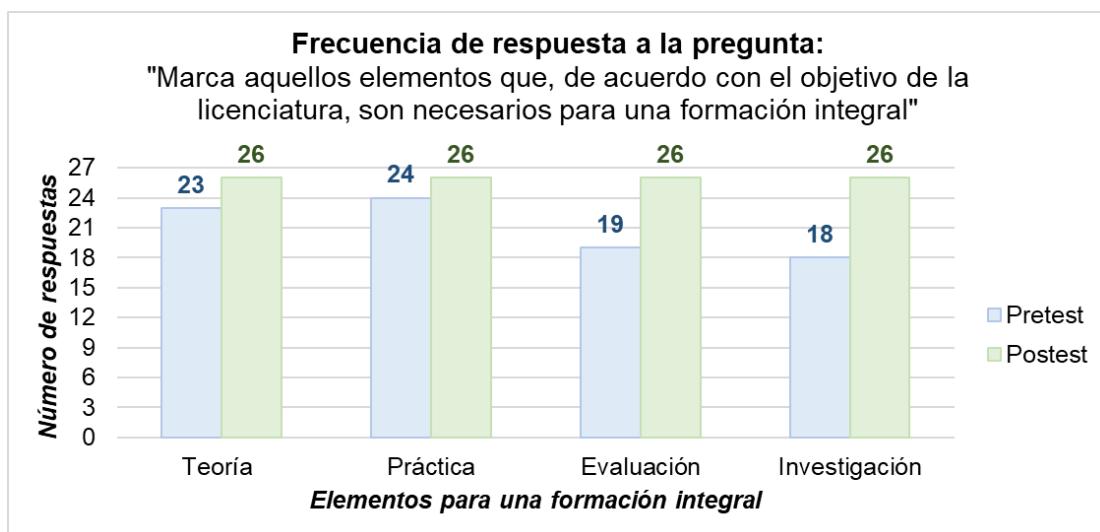
En cuanto al reactivio “3.- Marca aquellos elementos que, de acuerdo con el objetivo de la licenciatura, son necesarios para una formación integral”, lo que se encontró fue un incremento en la frecuencia de respuesta de todos los reactivos, especialmente los elementos “Evaluación” que pasó del 70% al 96% e “Investigación” que aumentó de 67% a 96% (véase figura 17), es decir, después de participar en el programa, el alumnado ha valorado en un 96% la teoría, práctica, evaluación e investigación como elementos necesarios para una formación integral.

Figura 16

Frecuencia de respuesta a la pregunta “Para concluir la formación de la licenciatura se requiere un total de _____ créditos?”.

**Figura 17**

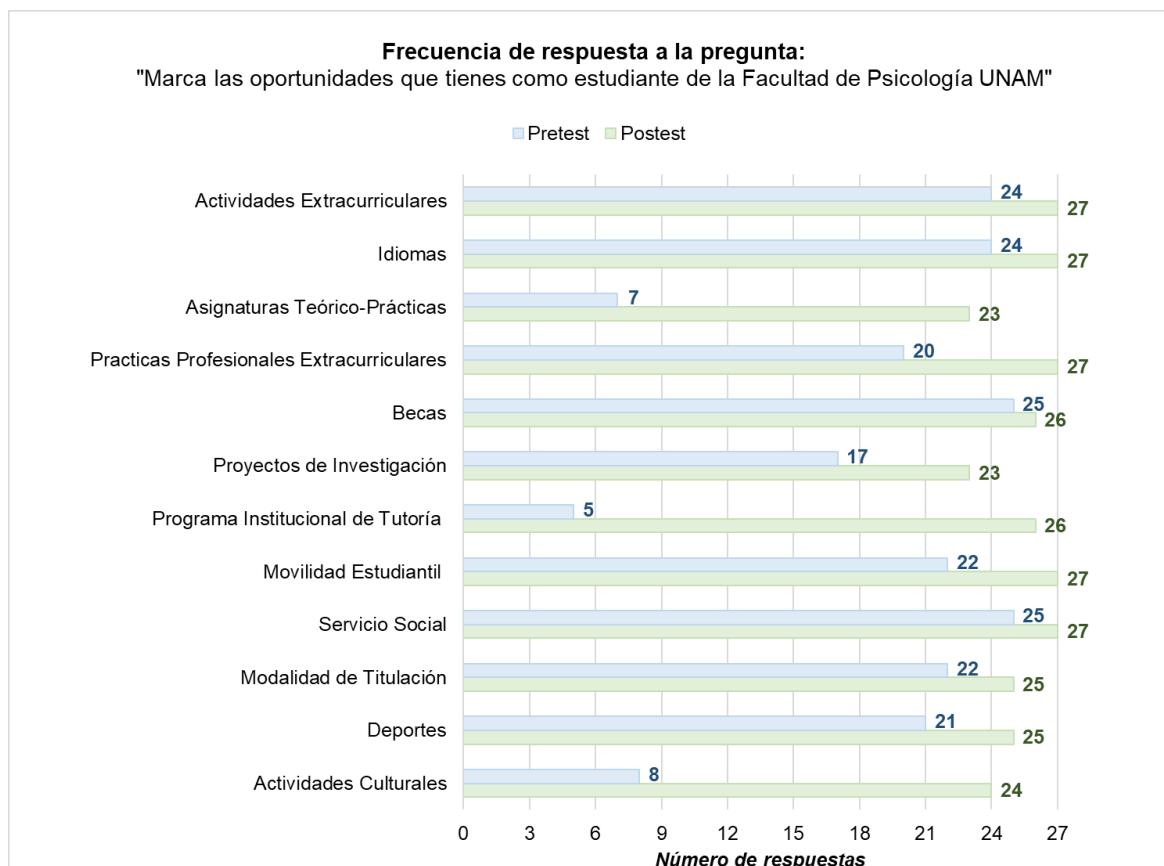
Frecuencia de respuesta a la pregunta “Marca aquellos elementos que, de acuerdo con el objetivo de la licenciatura, son necesarios para una formación integral”.



En el reactivó “4.- Marca las oportunidades que tienes como estudiante de la Facultad de Psicología UNAM”, lo que se encontró fue un incremento en la frecuencia de respuesta en todos los reactivos, principalmente las oportunidades “Programa Institucional de Tutoría” que incrementó su porcentaje de 19% a 96%, “Asignaturas Teórico-Prácticas” que pasó del 26% al 85% y “Actividades Culturales” que aumentó de 30% a 89% (véase figura 18), es decir, después de participar en el programa CEDOP el alumnado valora más las oportunidades que tiene como estudiante de la Facultad de Psicología.

Figura 18

Frecuencia de respuesta a la pregunta “Marca las oportunidades que tienes como estudiante de la Facultad de Psicología UNAM”.



Respecto a la pregunta abierta “5.- Menciona cuáles son los requisitos de titulación”, se pudo identificar que al inicio del programa ninguna de las personas participantes lograba mencionar los cuatro requisitos de titulación e incluso 5 de ellos prefirieron escribir la opción “No sé” (véase figura 19). Sin embargo, al concluir el programa la mayoría de los estudiantes pudieron mencionar los cuatro requisitos de titulación y con respuestas más desarrolladas que al inicio del programa. En la tabla 1 se realiza la comparativa de algunas respuestas del alumnado.

Figura 19

Frecuencia de respuesta a la pregunta “Menciona cuáles son los requisitos de titulación”.

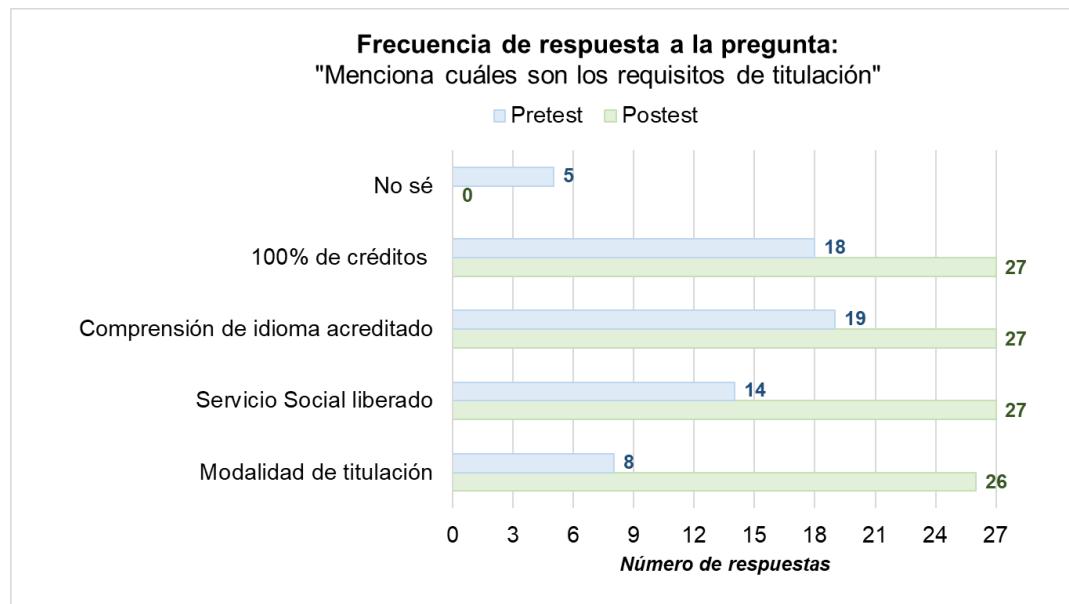


Tabla 1

Respuestas a la pregunta “Menciona cuáles son los requisitos de titulación”.

PRETEST	POSTTEST
Sólo sé que haber completado el 100% de los créditos. -A10	Completar los 310 créditos, acreditar el idioma por curso o examen, servicio social y titularse en alguna de las modalidades. - A10

PRETEST	POSTEST
<i>No sé :(. -A13</i>	<i>Cumplir con la cantidad de créditos necesarios (310), acreditar un idioma (inglés, francés, italiano), realizar el servicio social y realizar una de las formas de titulación. -A13</i>
<i>Cursar el curso de comprensión de lectura en inglés y no sé los demás. -A18</i>	<i>Concluir 310 créditos, liberar el idioma (comprensión lectora) para titulación, escoger alguna modalidad de titulación y realizar el servicio social. -A18</i>
<i>Servicio social e idioma. -A22</i>	<i>Cumplir con el 100% de los créditos, servicio social, acreditar el idioma y cumplir con alguna de las opciones de titulación. -A22</i>

En la pregunta abierta “6.- Menciona la diferencia entre áreas de la licenciatura y campos de conocimiento”, se pudo identificar que al inicio del programa ninguna de las personas participantes lograba distinguir entre las áreas curriculares y los campos de conocimiento, mencionando principalmente que campos y áreas eran lo mismo, que los campos son generales y las áreas son específicas e incluso cuatro estudiantes prefirieron escribir la opción “No sé”. Al concluir el programa la mayoría de los estudiantes pudieron identificar que las áreas curriculares de la licenciatura comprenden el AFG, AFC y AFP, mientras que los campos de conocimiento corresponden a CCC, PSC, PyN, PCS, PE y PO. En la tabla 2 se realiza la comparativa de algunas respuestas del alumnado.

Tabla 2

Respuestas a la pregunta “Menciona la diferencia entre áreas de la licenciatura y campos de conocimiento”.

PRETEST	POSTEST
<i>La teoría, las formas de intervenir en la conducta, la práctica en investigación, los métodos. -A3</i>	<i>Las áreas de la licenciatura son las que vamos pasando a lo largo de la carrera desde que entramos, son las de formación general, contextual y profesional. Los campos de conocimiento son las ramas de especialización que ofrece la facultad como clínica, educativa, social, etc. -A3</i>

PRETEST	POSTEST
<i>Los campos de conocimiento son agrupaciones que se hacen de los programas académicos, con contenidos específicos del conocimiento. -A7</i>	<i>Las áreas de la licenciatura son el área de formación curricular donde se encuentran algunas materias: formación contextual, formación general y formación profesional (sustantiva y terminal). El campo de conocimiento es lo que normalmente conocemos por áreas de la psicología: psicología de la educación, psicología organizacional, psicobiología y neurociencias, psicología clínica y de la salud, ciencias cognitivas y del comportamiento y procesos psicosociales y culturales. -A7</i>
<i>Psicología cognitiva, neurociencias, clínica, investigación y social. -A14</i>	<i>Las áreas son tres y están enfocadas a la formación que tenemos: general, contextual y profesional. Mientras que los campos de conocimiento son clínica, educativa, social, organizacional, neurociencias y ciencias cognitivas del comportamiento -A14</i>
<i>No sé. -A25</i>	<i>En área es la general, contextual y formación profesional; los campos son clínica, educacional, social, organizacional, neuro y CCC. -A25</i>

Respecto a la segunda sección del instrumento sobre el proceso de elección de asignaturas, en los reactivos del 7 al 12 se realizó una prueba no paramétrica (Wilcoxon) para muestras relacionadas con la finalidad de identificar si existe una diferencia significativa entre las respuestas antes de iniciar el programa y después de participar en el CEDOP (véase tabla 3).

Tabla 3

Resultados de la prueba Wilcoxon para muestras relacionadas de los reactivos 7 al 12.

Reactivo	p
7	<.00
8	<.00
9	.71
10	<.00
11	<.00
12	<.00

Como se puede observar en la tabla 3, se encontraron diferencias significativas en los reactivos 7, 8, 10, 11 y 12, donde se obtuvo un p valor de $<.00$. Por lo tanto, se puede afirmar que, al finalizar el programa CEDOP, el alumnado comprende el objetivo de la licenciatura en psicología de la Facultad de Psicología, identifica su objetivo profesional, sabe cómo combinar asignaturas de diferentes campos de conocimiento para lograr una formación integral, comprende que el nombre de las asignaturas optativas no proporciona la información suficiente para tomar la decisión de inscribirla y, finalmente, cuenta con los conocimientos suficientes para elegir sus asignaturas optativas.

En el reactivo 9 no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas del pretest y el postest, ya que en la prueba *Wilcoxon* se obtuvo un valor $p > 0.05$, lo cual indica que el programa CEDOP no incidió en la valoración del alumnado, ya que en ambos casos contestaron totalmente en desacuerdo a la afirmación “Es obligatorio elegir un solo campo de conocimiento”.

Resultados Autorreporte

El formulario de autorreporte se estructuró con tres preguntas abiertas y se aplicó al término de cada sesión con la finalidad de registrar el desarrollo de la orientación psicoeducativa desde la voz del alumnado, por lo tanto, para este apartado se realizó un análisis cualitativo de codificación abierta y axial para identificar las categorías relevantes de aprendizaje por cada sesión.

En la sesión 1 los estudiantes reportaron que el CEDOP facilitó un ambiente de confianza, cómodo y seguro para expresar sus inquietudes, atribuyendo esto principalmente a que las personas que imparten el programa también son estudiantes, a la amabilidad, atención y disposición de éstas al impartir el taller y a las dinámicas

implementadas durante la sesión, lo cual incluso permitió conocerse entre los compañeros del grupo; además comentaron que la explicación clara sobre el encuadre del programa incentivó su interés por las próximas sesiones. Adicionalmente, respecto a la actividad de autoconocimiento, el alumnado destacó que dicha acción les permitió plantear algunas preguntas que tenían e identificar dudas que no sabían que tenían sobre la construcción de la trayectoria académica. En la tabla 4 se presentan algunos comentarios de la sesión.

Tabla 4

Comentarios del alumnado sobre la sesión 1.

Se ve que si les interesa que salgamos con mayor claridad respecto a la carrera.
-B3

Me gustó la actividad de las preguntas, de que teníamos que escribir todas las preguntas que tuviéramos sobre los créditos, movilidad, servicio social, etc., y que tuviéramos que compartirlas con el grupo para así escucharlas y ver si teníamos las mismas dudas o surgieron aquellas que no considerábamos, además de que nos compartieron dudas de semestres anteriores porque gracias a esas tengo dudas que no sabía que podría tener. -B5

Me gusta la dinámica de acompañamiento por parte de las personas encargadas y de los compañeros del grupo, más que sentirlo como una clase/curso, lo siento como un -club- donde se siente libertad, comodidad y, sobre todo, seguridad.
-B12

Considero que este curso no se compara con otros, no es la típica clase en donde sólo habla el profesor, en cambio creo que se va construyendo con las participaciones de los alumnos y poco a poco se formó un espacio de confianza.
-B19

Me parece que el programa está muy completo, estoy entusiasmada por las próximas sesiones y todo lo que aprenderé. -B20

Me agrada mucho que las personas que imparten el curso igual sean estudiantes.
-B27

En la sesión 2 el alumnado participante destacó una comprensión profunda del objetivo de la licenciatura en psicología, principalmente la relevancia que tiene desarrollar los cuatro elementos (teoría, práctica, evaluación e investigación) de una formación integral y de cómo éstos se ubican en las asignaturas optativas de todos los campos de conocimiento. Lo anterior les permitió identificar que es posible combinar los campos de conocimiento para construir una trayectoria acorde a sus objetivos profesionales, pero tomando en cuenta los elementos como criterios para elegir sus asignaturas optativas. Además, destacaron con agrado la actividad de la Tabla Lluvia de Ideas, pues piensan que les permitió aclarar los temas que desean abordar en su formación. En la tabla 5 se presentan algunos comentarios de la sesión.

Tabla 5

Comentarios del alumnado sobre la sesión 2.

Me gustó que nos mostraran con colores los cuatro elementos, dado que yo no sabía que este criterio era importante para considerar las materias que quiero meter, por lo que siento que mis proyecciones para dirigir mi objetivo profesional estarán mejor informadas. -B1

Me llamó la atención la tabla que debemos realizar, pues permite dilucidar los diversos temas que puede abordar la psicología. -B3

Fue interesante saber que el psicólogo, independientemente del campo que elija y en el que se inserte, sigue haciendo uso de la teoría, la práctica, evaluación e investigación. También acerca de la importancia que tiene la formación en equilibrio de estos componentes. -B4

Que es posible mezclar campos del conocimiento, dependiendo de mi objetivo profesional. -B8

En la sesión 3 los participantes destacaron satisfacción por la orientación psicoeducativa recibida en el programa ya que, con las diversas actividades de reflexión, recursos que dirigen al autoconocimiento y las retroalimentaciones efectivas hasta el

momento, la mayoría ha logrado concretar su objetivo profesional, estableciendo sus temas de interés, identificando los campos de conocimiento donde pueden abordarse y tomar conciencia sobre la dirección de su trayectoria académica. Adicionalmente, el alumnado destacó que el espacio de la sesión destinado a retroalimentar la Tabla Lluvia de Ideas fue enriquecedor (y cómodo para plantear sus inquietudes), pues además de nutrirse con los comentarios al momento de compartir sus temas de interés, la actividad les permitió reconocer la diversidad de objetivos que se pueden desarrollar con su carrera. En la tabla 6 se presentan algunos comentarios de la sesión.

Tabla 6

Comentarios del alumnado sobre la sesión 3.

<i>La sesión me gustó mucho, pude definir de mejor manera lo que podré hacer en el futuro. -B10</i>
<i>Las preguntas que se hicieron me ayudaron a enfocarme en lo que quiero estudiar exactamente de la psicología. -B15</i>
<i>Alan hizo preguntas esenciales para saber orientar nuestro futuro, dio comentarios muy completos y adecuados. -B17</i>
<i>Me gustó mucho la tabla de lluvia de ideas, ya que con esto nos pusimos a pensar en cuáles son nuestros temas de interés y visualizar qué campo de conocimiento es el que más nos atrae, me pareció muy bien la actividad porque en lo personal no me había detenido a hacerlo y me sentía muy perdida en ese aspecto, de qué es lo que me gusta o a dónde quiero dirigirme, entonces esta actividad me ayudó a comenzar a darme cuenta cuáles son mis intereses. -B23</i>

En la sesión 4 los estudiantes resaltan principalmente un gusto por la explicación clara sobre el conteo de créditos adecuado para mantener la regularidad a lo largo de sus semestres, mencionando que, además de aclarar todas sus dudas sobre la temática, pudieron comprender la importancia que tiene realizar una planeación de asignaturas y un conteo adecuado de créditos. Así mismo, se puede observar una valoración positiva

de la Tabla Conteo de Créditos, pues lo describen como un recurso dinámico, innovador y sencillo de utilizar, que será de gran ayuda para reflexionar sobre las asignaturas optativas más pertinentes a sus objetivos profesionales y organizarlas para cumplir con el 100% de créditos de la licenciatura; además, el alumnado manifestó que, con las diversas actividades del programa, tienen más claro su objetivo y, por ende, se sienten más seguros de sus decisiones, incluso, en algunas respuestas se menciona un interés por buscar más información sobre sus intereses profesionales. En la tabla 7 se presentan algunos comentarios de la sesión.

Tabla 7

Comentarios del alumnado sobre la sesión 4.

Cada vez tengo más claro mi objetivo, y eso me hace sentir más confiada sobre mis decisiones. -B1

Me gustó el tema que se tocó ya que, personalmente, no sabía casi nada al respecto, tan solo que se debía meter cierta cantidad de créditos de 5to. a 8vo., y que las materias tienen cierto número de créditos. Por lo que me gustó que se explicaran estas cuestiones, pero además con más detalle del que se suelen mencionar en otros espacios, como es el hecho de no pasarse o la falta de créditos al final de la carrera y la planeación previa para que esto no ocurra. -B7

Creo que es un gran recurso la tabla de contabilidad de créditos porque yo estoy de acuerdo en que nos permite enfocar nuestra atención en las materias, de lo que tratan, si nos gustan o si nos ayudan en nuestros planes profesionales más que por el número de créditos como tal. -B8

La actividad de indagar en todas las materias que corresponden a cada semestre y ver que nos gusta y lo que no, ya que esto no nos lo hubieran puesto a reflexionar en otro lugar, o al menos no lo he oído en mi caso. -B24

En la sesión 5 se puede observar un consenso unánime entre el alumnado sobre el interés por las diversas oportunidades que tienen a su disposición por ser estudiantes de la UNAM, destacando dentro de sus favoritos los idiomas, las prácticas profesionales

y la movilidad estudiantil. Así mismo, el alumnado resaltó que, al abordar dichas oportunidades, además de conocer a profundidad cada una (incluso aquellas que desconocían), les motivó a considerar algunas de ellas para desarrollar su objetivo profesional y permitió reconocer la relevancia de aprovecharlas para prepararse profesionalmente y adquirir experiencia. Además, el alumnado menciona un agrado por conocer las páginas donde pueden consultar la información oficial de las oportunidades.

En la tabla 8 se presentan algunos comentarios de la sesión.

Tabla 8

Comentarios del alumnado sobre la sesión 5.

Pude ver cómo la facultad y la universidad brindan muchísimas oportunidades para desarrollarse tanto profesionalmente (por medio de cursos, talleres, prácticas o congresos), como personalmente (deporte, idiomas o movilidad), oportunidades que desconocía en su mayoría y que, aunque conocía algunos y quería ser partícipe de ellos, no sabía dónde podría encontrarlos. -B4

Me pareció relevante conocer o tener más presentes las oportunidades que tenemos como estudiantes ya que estás pueden verse como puertas que nos abren paso a distintos caminos y de los cuales podemos aprovechar en relación con nuestros intereses. -B11

Me gustó que se hablara de la parte de movilidad estudiantil además de decir algunas páginas que son de gran utilidad. -B18

Creo que lo que platicamos en clase me motivó a intentar cosas nuevas como la posibilidad de entrar a un laboratorio. -B22

En la sesión 6 los participantes mencionaron que pudieron identificar con claridad los cuatro requisitos de titulación y les gustó mucho conocer las opciones que tienen para cumplir con ellos (principalmente para acreditar el idioma). Además, destacaron que el contenido de la sesión amplió su panorama respecto a las modalidades que disponen para la titulación y permitió observarlas de forma neutra (ventajas y desventajas),

mencionando que esto les ayudó a no ver tan difícil las modalidades de titulación, identificar las opciones más pertinentes para su titulación de acuerdo a sus objetivos profesionales y sobre todo a comprender que la forma de titulación que elijan también debe integrarse a la planeación de su trayectoria académica. En la tabla 9 se presentan algunos comentarios de la sesión.

Tabla 9

Comentarios del alumnado sobre la sesión 6.

Aprender qué no solo existe la tesis para titulación, sino que hay más formas de titulación y los super combo. La verdad en estas tres semanas he tenido mucha motivación para la búsqueda de mi objetivo profesional y todas las herramientas me han servido. -B10

La claridad que tuve después de esta sesión. Sobre todo, en las formas de titulación, me sentía muy confundida al respecto, no conocía los medios de titulación ni cuál era el que más me convenía. Al final me sentí más tranquila, más preparada y segura de que elegir. -B11

Me gusto que se vieran las ventajas de estas para no quedarnos con la idea de que todas son muy complicadas. -B16

Me agrado que dieron la información sobre formas de titulación de manera bastante neutra y mencionando las ventajas y desventajas de cada una. -B17

Finalmente, en la sesión 7 el alumnado destacó principalmente un gran interés por la temática de replanificación, pues lograron comprender que durante sus semestres se pueden presentarán problemas (en algunos casos inevitables) y oportunidades que modificarán su trayectoria académica, por ello, es necesario conocer las diversas alternativas para elegir la mejor opción para afrontarlos. Relacionado a lo anterior, los estudiantes afirmaron reconocer la relevancia de tener claridad en sus objetivos profesionales y seguir trabajando en su planeación estratégica para lograr una formación integral. Finalmente, en esta última sesión las personas participantes comentaron una

gran satisfacción por participar en el programa, ya que pudieron integrar las temáticas del taller y ya no se sienten perdidos respecto a su carrera. En la tabla 10 se presentan algunos comentarios de la sesión.

Tabla 10

Comentarios del alumnado sobre la sesión 7.

Se me pasaron muy rápido las sesiones. Les agradezco porque ya no me siento tan perdida sobre donde estoy parada con respecto a la carrera y lo que quiero hacer. -B1

Me gusto saber sobre los posibles eventos que podríamos experimentar en la carrera, porque algunos de ellos son inevitables, por lo tanto, nos brindaron la información suficiente para saber afrontarlos, es decir las alternativas a diferentes problemas. -B14

Sin bien el camino que nos queda por recorrer no va a ser fácil hay varias alternativas de las cuales podemos apoyarnos, y para ello, como mencionan, debemos tener claridad en nuestros objetivos profesionales. -B17

Nos cautivaron a seguir investigando y ser crítico con nuestras decisiones en la carrera. -B20

Ejemplos de Recursos Desarrollados Durante el CEDOP

Como se mencionó anteriormente, las producciones realizadas por el alumnado durante el CEDOP son las evidencias más contundentes que reflejan el desarrollo progresivo del programa, tanto para establecer su objetivo profesional (Tabla Lluvia de Ideas) como para registrar los avances de su planeación estratégica de la trayectoria académica (Tabla Conteo de Créditos), por lo tanto, conviene describirlos detalladamente. Sin embargo, debido a la gran cantidad de casos que se incluyeron en el presente estudio y al resultado similar obtenido en dichas producciones, para ejemplificar estos resultados únicamente se explicarán tres casos completos (seleccionados aleatoriamente) en donde se podrá observar el avance en la elección de asignaturas.

Caso 1. Estudiante C20

Como se puede observar en la versión inicial de la Tabla Lluvia de Ideas (véase figura 20), el estudiante C20 escribió 27 temas de interés, reportó una preferencia unánime por trabajar con población adulta, así como en los tres niveles de intervención (preventivo, de solución y seguimiento) y obtuvo puntajes altos en los campos Psicología Organizacional (27) y Procesos Psicosociales y Culturales (24).

Figura 20

Versión inicial de la Tabla Lluvia de Ideas del estudiante C20.

Nº	Nombre:	Tema de interés	Población/es	Nivel de intervención	CCC	Social	Clínica	Orga	Educativa	Neuro
1	Psicometría	Adultos	Pre, de sol y segui	1	1	1	1	1		
2	Psicología del marketing y el consumidor	Adultos	Pre, de sol y segui		1	1	1			
3	Recursos Humanos	Adultos	Pre, de sol y segui		1		1			
4	Relaciones laborales	Adultos	Pre, de sol y segui		1	1	1			
5	Publicidad	Adultos	Pre, de sol y segui		1		1			
6	Rendimiento óptimo del trabajador	Adultos	Pre, de sol y segui		1	1	1			1
7	Buen ambiente laboral	Adultos	Pre, de sol y segui		1	1	1			
8	Estrategias de integración de trabajadores	Adultos	Pre, de sol y segui		1		1	1		
9	Productividad de trabajadores	Adultos	Pre, de sol y segui		1		1			
10	Liderazgo	Adultos	Pre, de sol y segui		1		1	1		
11	Competitividad	Adultos	Pre, de sol y segui		1		1	1		
12	Trastornos mentales	Adultos	Pre, de sol y segui		1	1	1	1	1	
13	Reclutamiento de personal	Adultos	Pre, de sol y segui		1		1			
14	Selección de personal	Adultos	Pre, de sol y segui		1		1			
15	Ansiedad y estrés	Adultos	Pre, de sol y segui		1	1	1	1	1	1
16	Desarrollo de personal	Adultos	Pre, de sol y segui		1	1	1			
17	Conducta individual	Adultos	Pre, de sol y segui		1	1	1	1	1	1
18	Conducta de grupos	Adultos	Pre, de sol y segui		1	1	1	1	1	
19	Psicología jurídica	Adultos	Pre, de sol y segui		1	1	1			1
20	Análisis experimental de la conducta grupos	Adultos	Pre, de sol y segui		1	1		1		1
21	Análisis experimental de la conducta-individual	Adultos	Pre, de sol y segui		1	1		1		1
22	Modificación de la conducta	Adultos	Pre, de sol y segui		1	1	1	1	1	1
23	Pruebas psicológicas	Adultos	Pre, de sol y segui		1	1	1	1	1	1
24	Contratación de personal	Adultos	Pre, de sol y segui					1		
25	Comportamiento organizacional	Adultos	Pre, de sol y segui			1		1		
26	Clima organizacional	Adultos	Pre, de sol y segui					1		
27	Entrevista laboral	Adultos	Pre, de sol y segui					1		

Después de las temáticas abordadas y las preguntas detonadoras realizadas en la sesión tres, el estudiante modificó su recurso y en la versión final (véase figura 21) elimina algunos temas de interés (reduciendo su lista a 24) y prioriza algunas temáticas; por otro lado, mantuvo su preferencia por trabajar con población adulta y reevaluó el nivel

de intervención en algunos temas; sin embargo, a pesar de las modificaciones mantuvo puntajes altos en los dos campos mencionados en la versión anterior.

Figura 21

Versión final de la Tabla Lluvia de Ideas del estudiante C20.

Nombre:	Participante C20			CCC	Social	Clínica	Orga	Educativa	Neuro
Nº	Tema de interés	Población/es	Nivel de intervención						
1	Psicometría	Adultos	De sol y segui	1	1	1	1	1	
2	Psicología del marketing y el consumidor	Adultos	Pre, de sol y segui		1	1	1		
3	Recursos Humanos	Adultos	Pre, de sol y segui		1		1		
4	Relaciones laborales	Adultos	Pre, de sol y segui		1	1	1		
5	Publicidad	Adultos	Pre, de sol y segui		1		1		
6	Rendimiento óptimo del trabajador	Adultos	Pre, de sol y segui		1	1	1		1
7	Buen ambiente laboral	Adultos	Pre, de sol y segui		1	1	1		
8	Estrategias de integración de trabajadores	Adultos	Pre, de sol y segui		1		1	1	
9	Productividad de trabajadores	Adultos	Pre, de sol y segui		1		1		
10	Liderazgo	Adultos	De sol y segui		1		1	1	
11	Competitividad	Adultos	De sol y segui		1		1	1	
12	Trastornos mentales	Adultos	De sol y segui		1	1	1	1	1
13	Reclutamiento de personal	Adultos	De sol y segui		1		1		
14	Selección de personal	Adultos	De sol y segui		1		1		
15	Ansiedad y estrés	Adultos	Pre, de sol y segui	1	1	1	1	1	1
16	Desarrollo de recursos humanos	Adultos	Pre, de sol y segui		1	1	1		
17	Conducta individual	Adultos	De sol y segui	1	1	1	1	1	1
18	Conducta de grupos	Adultos	De sol y segui		1	1	1	1	
19	Análisis experimental de la conducta en grupos	Adultos	De sol y segui	1	1		1		1
20	Análisis experimental de la conducta individual	Adultos	De sol y segui	1	1		1		1
21	Modificación de la conducta	Adultos	Pre, de sol y segui	1	1	1	1	1	1
22	Comportamiento organizacional	Adultos	Pre, de sol y segui		1		1		
23	Clima organizacional	Adultos	Pre, de sol y segui		1		1		
24	Entrevista laboral	Adultos	Pre, de sol y segui				1		

La orientación psicoeducativa recibida en las primeras tres sesiones del programa le ayudó al estudiante para que estableciera un objetivo profesional (véase figura 22), el cual, se convertirá en un criterio principal al momento de que realice su proceso de elección de asignaturas optativas.

Figura 22

Objetivo profesional establecido por el estudiante C20.

“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

En cuanto a la segunda mitad del programa (dedicada a la planeación estratégica de asignaturas optativas), como se puede observar en la figura 23, la versión inicial de la Tabla Conteo de Créditos del estudiante C20 refleja que, tras la revisión de los programas de asignatura, el alumno eligió 5 asignaturas optativas para quinto y sexto semestres, 4 en séptimo y 6 para octavo.

Considerando los créditos de las asignaturas optativas y los correspondientes a la asignatura contextual obligatoria de cada semestre, se puede afirmar que el conteo por semestre y total de su planeación es adecuado, tanto para mantener su regularidad como para poder egresar de la licenciatura en ocho semestres, pues a pesar de rebasar los 310 créditos necesarios, se encuentra dentro del intervalo permitido (1 a 4 créditos) por la Secretaría de Administración Escolar (SAE).

Después de cursar las últimas sesiones del programa CEDOP (oportunidades, requisitos y opciones de titulación), se puede observar que en la versión final de la Tabla Conteo de Créditos el estudiante no realizó ninguna modificación en las asignaturas optativas que eligió desde la versión inicial, sin embargo, en el apartado de observaciones de este recurso (véase figura 24) se ve reflejado que el alumno ha planificado el semestre en el que desea realizar su Servicio Social e iniciar su proceso de titulación, incluso, ha expresado interés por la modalidad de especialización; adicionalmente, también escribió algunas oportunidades para complementar su formación, tal es el caso de asignaturas en otro plantel (específicamente en la Facultad de Contaduría y Administración), movilidad estudiantil, prácticas profesionales y practicar un deporte.

Figura 23

Versión inicial de la Tabla Conteo de Créditos del estudiante C20.

Nombre:	Participante C20									Créditos totales del Plan de Estudio				
							Total de créditos de 1º a 4º			161	161			
							Total de créditos de 5º a 8º			149	153			
										Total	314			
Conocimiento de Frontera I	Total:	38		Total:	41		Total:	34		Comprensión de la Realidad Social III	4	4	Total:	40
Quinto semestre				Sexto semestre			Séptimo semestre			Octavo semestre				
Asignatura	Créditos	Suma		Asignatura	Créditos	Suma	Asignatura	Créditos	Suma	Asignatura	Créditos	Suma		
Evaluación Social	6	6		Psicología de la Vida Cotidiana	6	6	Capacitación y Desarrollo de Personal III	8	8	Principios y Técnicas de Cambio del Comportamiento	6	6		
Aprendizaje, Motivación y Cognición I	8	8		Psicodiagnóstico II	9	9	Integración de Personal II	8	8	Formación de Directivos	6	6		
Teoría y Técnica de la Entrevista I	6	6		Administración de Personal	6	6	Relaciones Laborales	6	6	Psicología de la Salud en el Trabajo	6	6		
Capacitación y Desarrollo de Personal I	8	8		Capacitación y Desarrollo de Personal II	8	8	Elaboración de pruebas industriales	8	8	Metrología Psicológica	6	6		
Conducta Organizacional y Administración	6	6		Integración de Personal I	8	8				Procesos de Mejora Continua	6	6		
										Introducción a la Mercadotecnia	6	6		
Observaciones				Observaciones			Observaciones			Observaciones				
Requisitos:	Requisitos:			Requisitos:	Requisitos:			Requisitos:	Requisitos:					
Oportunidades:	Oportunidades:			Oportunidades:	Oportunidades:			Oportunidades:	Oportunidades:					
Otro:	Otro:			Otro:	Otro:			Otro:	Otro:					

Figura 24

Apartado de observaciones en la versión final de la Tabla Conteo de Créditos del estudiante C20.

Observaciones	Observaciones	Observaciones	Observaciones
Requisitos:	Requisitos:	Requisitos: Revisar qué servicio social es el mejor para mi formación.	Requisitos: Realizar el SS y también ir preparando la mejor opción para mi titulación, quisiera una especialización, así que, necesito revisar qué requisitos necesito para ingresar.
Oportunidades: Revisar qué necesito para meter asignaturas en otra facultad (Estudiar la materia de "Nómina" en FCA) y tratar de meter mi solicitud para irme de movilidad.	Oportunidades: Revisar qué prácticas profesionales ayudarían a complementar mi formación e inscribirme a prácticas profesionales.	Oportunidades: Irme de movilidad.	Oportunidades:
Otro: Organizar mis tiempos para seguir practicando mi deporte.	Otro:	Otro:	Otro:

Caso 2. Estudiante C24

El estudiante C24 escribió en la versión inicial de su Tabla Lluvia de Ideas 27 temas de interés (véase figura 25), reportó una inclinación por trabajar principalmente con población infantil, aunque también mencionó adolescentes, padres y educadores; en cuanto al nivel de intervención, se puede ver una variación entre los tres niveles, predominando el nivel de solución. Así mismo, obtuvo puntajes altos en los campos Psicología Clínica y de la Salud (27), Psicología de la Educación (27) y Procesos Psicosociales y Culturales (21).

Figura 25

Versión inicial de la Tabla Lluvia de Ideas del estudiante C24.

Nombre:	Participante C24	Tema de interés	Población/es	Nivel de intervención	CCC	Social	Clinica	Orga	Educativa	Neuro
Nº										
1	Violencia	Infantil - bajos recursos	Pre, de sol y segui		1	1			1	1
2	Atención psicológica temprana	Infantil - vulnerable	Pre, de sol y segui		1	1			1	
3	Uso de tecnologías	Infantil		1		1			1	
4	Crianza respetuosa	Padres	Pre, de sol y segui		1	1			1	
5	Respeto a la infancia	Padres	Pre, de sol y segui		1	1			1	
6	Programas individuales para el aprendizaje	Infantil	De sol y segui	1	1	1		1	1	
7	Importancia del trabajo en equipo	Infantil	De sol y segui		1	1			1	
8	Competencias sanas y respetuosas	Infantil	De sol y segui		1	1			1	
9	Control de emociones	Infantil	De sol y segui	1	1	1		1	1	
10	Identificación de emociones	Infantil	Pre, de sol y segui	1		1			1	
11	Material virtual para el aprendizaje	Infantil y Padres		1		1		1	1	
12	Educadores con herramientas psicológicas	Educadores	Pre, de sol y segui		1	1	1	1	1	
13	Innovación de los programas de estudio	Educadores		1	1	1	1	1	1	
14	Motivación, liderazgo y creatividad	Infantil, Adolescente	Pre y de sol	1	1	1			1	
15	Estereotipos y Autoestima	Infantil, Adolescente	Pre, de sol y segui		1	1			1	1
16	Religión	Infantil, Adolescente			1	1			1	
17	Identificación de personas	Infantil y Adolescente	Pre, de sol y segui		1	1			1	
18	Educación Sexual	Infantil y Adolescente	Pre, de sol y segui		1	1		1	1	
19	Eventos emocionales dolorosos	Infantil y Adolescente	De sol y segui	1	1	1		1	1	
20	Abuso Infantil	Infantil y Adolescente	De sol y segui	1	1	1		1	1	
21	Enfermedades y muerte	Infantil	Pre, de sol y segui			1			1	
22	Divorcio	Infantil y Adolescente	De sol y segui			1		1	1	
23	Aprendizaje	Infantil		1	1	1		1	1	
24	Talleres de crianza	Padres y Educadores	Pre, de sol y segui		1	1	1	1	1	
25	Disciplina y enseñanza	Padres y Educadores	Pre, de sol y segui	1		1			1	
26	Límites	Padres y Educadores	Pre, de sol y segui			1	1		1	
27	Transtornos	Infantil	Pre, de sol y segui	1	1	1			1	1

En la versión final de la Tabla Lluvia de Ideas el estudiante no modificó ningún elemento presentado en la versión inicial, no obstante, en la segunda entrega se puede notar el desarrollo del proceso, pues incluyó un apartado adicional donde depositó la

información obtenida después de realizar una búsqueda de información para indagar sobre sus objetivos profesionales, tal apartado se presenta en la figura 26.

Figura 26

Complemento en la versión final de la Tabla Lluvia de Ideas del estudiante C24.

30	Talleres de crianza	Establecimiento de vínculos seguros, Desarrollo cognitivo, Autoestima y habilidades sociales, Regulación emocional, Autonomía y toma de decisiones.
31	Estereotipos y Autoestima	Los estereotipos de género y sociales pueden imponer expectativas restrictivas sobre lo que los niños "deben" ser o hacer, Comparación y presión social, Autocuestionamiento y dudas sobre la identidad.
32	Eventos emocionales dolorosos	Deterioro emocional, Problemas de comportamiento, Dificultades en las relaciones, Problemas de salud mental a largo plazo. Brindar un entorno seguro, amoroso y de apoyo, así como buscar ayuda profesional cuando sea necesario, puede ser fundamental para ayudar a los niños a afrontar y superar los eventos emocionales dolorosos de manera saludable.
33	Innovación de los programas de estudio	El sistema educativo tiene altas deficiencias en temas como son: su enfoque educativo, la innovación en los programas de estudio, la inversión en educación y la colaboración entre educadores y otros factores.
34	Disciplina y enseñanza	Es fundamental que los padres brinden una crianza amorosa, sensible y respetuosa a sus hijos. Esto implica establecer límites claros, pero también proporcionar apoyo emocional y fomentar el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas. La capacitación y el apoyo a los padres en prácticas de crianza positivas pueden marcar una diferencia significativa en el bienestar y el desarrollo de los niños.
35	Atención psicológica temprana	El acompañamiento psicológico en los niños es fundamental para su bienestar emocional, desarrollo social y éxito académico. Proporciona un espacio seguro para expresar emociones, desarrollar habilidades sociales, mejorar el rendimiento académico, promover la resiliencia y prevenir problemas de salud mental a largo plazo. Es importante que los niños tengan acceso a profesionales de la psicología capacitados y que se fomente una cultura que valore y promueva el cuidado de la salud mental en todas las etapas de la vida.

Lo trabajado en las primeras tres sesiones del programa (producto de la orientación psicoeducativa recibida) se reflejan en el objetivo profesional establecido por el estudiante (véase figura 27).

Figura 27

Objetivo profesional establecido por el estudiante C24.

"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

En cuanto a la segunda mitad del programa, como se puede observar en la figura 28, la versión inicial de la Tabla Conteo de Créditos del estudiante C24 refleja que, tras la revisión de los programas de asignatura, el alumno eligió 4 asignaturas optativas para quinto, sexto y séptimo semestres; y 3 en octavo. El estudiante C24 tiene pocas asignaturas debido a que está considerando inscribir en todos sus semestres asignaturas teórico-prácticas, las cuales tienen un valor de 15 créditos; además, este estudiante cursó durante su cuarto semestre la asignatura Género, Feminismo, Violencias y Derechos Humanos, la cual se consideraba como optativa (con valor de 5 créditos) para su generación.

Considerando los créditos de las asignaturas optativas y los correspondientes a la asignatura contextual obligatoria de cada semestre, se puede afirmar que el conteo por semestre y final de su planeación es adecuado, tanto para mantener su regularidad como para poder egresar de la licenciatura en ocho semestres, manteniéndose dentro del intervalo permitido por SAE.

Después de concluir el programa el estudiante no realizó ninguna modificación en las asignaturas optativas que eligió desde la versión inicial de la Tabla Conteo de Créditos, sin embargo, en el apartado de observaciones de este recurso (véase figura 29) se ve reflejado que el alumno ha planificado el semestre en el que desea acreditar el idioma, realizar el Servicio Social y elaborar su proyecto de titulación; adicionalmente, también escribió algunas oportunidades para complementar su formación académica, tal es el caso de los cursos intersemestrales y las prácticas profesionales.

Figura 28

Versión inicial de la Tabla Conteo de Créditos del estudiante C24.

Nombre: Participante C24																			
Asignatura optativa (primer-cuarto semestre)																			
Género, Feminismo, Violencias y Derecho																			
	Total: 5	Suma: 5		Total: 310	Suma: 161		Total: 149	Suma: 146											
											Total: 312								
Conocimiento de Frontera I	Total: 4	Suma: 4	Ética Profesional	Total: 4	Suma: 4	Comprensión de la Realidad Social II	Total: 4	Suma: 4	Comprensión de la Realidad Social III	Total: 4	Suma: 4								
Quinto semestre			Sexto semestre			Séptimo semestre			Octavo semestre										
Asignatura	Créditos	Suma	Asignatura	Créditos	Suma	Asignatura	Créditos	Suma	Asignatura	Créditos	Suma								
Aprendizaje, Motivación y Cognición I	8	8	Psicología de la Vida Cotidiana	6	6	Cultura, Tecnología y Diversidad	6	6	Alternativas Terapéuticas en Niños y Adolescentes	6	6								
Evaluación Educativa	6	6	Investigación en Educación	15	15	Ánalisis del Sistema Educativo Mexicano	6	6	Intervención en Niños I	8	8								
Evaluación en Psicología de la Educación	15	15	Programas de Intervención Psicoeducativa	6	6	Inducción a la Intervención en Educación	15	15	Intervención en Psicología Escolar I	15	15								
Paradigmas Psicológicos en la Educación	6	6	Psicofisiología de la Atención	6	6	Nuevas Tecnologías en Educación	6	6											
Observaciones			Observaciones			Observaciones			Observaciones										
Requisitos:			Requisitos:			Requisitos:			Requisitos:										
Oportunidades:			Oportunidades:			Oportunidades:			Oportunidades:										
Otro:			Otro:			Otro:			Otro:										

Figura 29

Apartado de observaciones en la versión final de la Tabla Conteo de Créditos del estudiante C24.

Observaciones	Observaciones	Observaciones	Observaciones
Requisitos: Acreditar el idioma, empezar a buscar dónde y cuándo hacer el servicio social.	Requisitos:	Requisitos: Realizar el servicio social y elegir una forma de titulación para irla trabajando.	Requisitos: Proyecto de titulación.
Oportunidades: Cursos intersemestrales para acompañamiento e inducción a las materias de educativa y trabajo con niños y adolescentes.	Oportunidades: Buscar profesores que tengan disponibilidad de población para realizar prácticas profesionales, aunque ya no sea durante la materia, puede ser en vacaciones.	Oportunidades: Cursos intersemestrales para acompañamiento e inducción a las materias de educativa y trabajo con niños y adolescentes.	Oportunidades: Cursos intersemestrales para acompañamiento e inducción a las materias de educativa y trabajo con niños y adolescentes.
Otro:	Otro:	Otro:	Otro:

Caso 3. Estudiante C26

El estudiante C26 redactó en la versión inicial de su Tabla Lluvia de Ideas 34 temas de interés (véase figura 30), reportó una preferencia por trabajar con población adolescente, joven y adulta principalmente a nivel de solución y seguimiento (aunque en algunos temas también considera el nivel preventivo). Por otro lado, respecto a los puntajes de los campos de conocimiento, obtuvo una sumatoria casi total en Procesos Psicosociales y Culturales (33) y Psicología Clínica y de la Salud (33), y un conteo alto en el campo de Ciencias Cognitivas y del Comportamiento (21).

Figura 30

Versión inicial de la Tabla Lluvia de Ideas del estudiante C26.

Nombre:	Participante C26	Tema de interés	Población/es	Nivel de intervención	CCC	Social	Clínica	Orga	Educativa	Neuro
1	Experiencias traumáticas	Adultos-bajos recursos	De sol y segui	1	1	1				
2	Atención de víctimas en situaciones de vulnerabilidad	Adultos-bajos recursos	Pre, de sol y segui		1	1				
3	Causas sociales de la depresión	Adultos, jóvenes y adultos mayores	Pre, de sol y segui		1	1		1		
4	Acompañamiento en situaciones de violencia	Jóvenes y adultos	Pre, de sol y segui	1	1	1				
5	Terapia grupal en comunidades o grupos vulnerables	Jóvenes y adultos	De sol y segui		1	1	1	1		
6	Nuevas masculinidades	Adolescentes y jóvenes	Pre y segui		1	1			1	
7	Intervención en crisis	Adultos, jóvenes y adultos mayores	De sol y segui	1	1	1				
8	Terapia narrativa	Jóvenes y adultos	De sol y segui		1	1		1	1	
9	Ansiedad	Jóvenes y adultos	De sol y segui	1	1	1				
10	Acercamiento para saber las necesidades	Jóvenes y adultos	De sol y segui		1		1			
11	Duelo	Adolescentes y jóvenes	De sol y segui		1	1				
12	Efectos de los sistemas de opresión en la salud	Adolescentes y jóvenes	Pre, de sol y segui	1	1	1			1	
13	Acompañamiento en casos de migración	Jóvenes y adultos	De sol y segui		1	1				
14	Efectos de las narrativas de violencia	Adolescentes y jóvenes	De sol		1	1				
15	Diseño de planes sociales a nivel gubernamental	Jóvenes y adultos	Pre, de sol y segui		1	1	1			
16	Estudio de casos dentro de cárceles	Jóvenes y adultos	Segui	1	1	1				
17	Acompañamiento en cárceles para los reclusos	Jóvenes y adultos	De sol y segui	1	1	1		1		
18	Acompañamiento en orfanatos	Niños	De sol	1	1	1			1	
19	Terapia Cognitivo Conductual	Jóvenes y adultos	De sol y segui	1	1	1		1	1	
20	Relaciones sociales positivas	Adultos	Pre y de sol	1	1	1			1	
21	Empatía y solidaridad	Jóvenes y adultos	Pre y de sol	1	1	1	1	1	1	1
22	Nuevas dinámicas de relaciones sociales	Adolescentes, jóvenes y adultos	Pre y de sol		1	1			1	
23	Intervención en casos de ansiedad social	Adolescentes, jóvenes y adultos	De sol y segui	1	1	1				
24	Adicciones	Adultos-bajos recursos	De sol y segui	1	1	1				1
25	Suicidio	Jóvenes y adultos	Pre y de sol	1	1	1				1
26	Sentido de vida	Adolescentes y jóvenes	De sol	1	1	1				
27	Problemas de autoestima	Adolescentes y jóvenes	De sol y segui	1	1	1		1	1	
28	Resiliencia	Adolescentes y jóvenes	De sol y segui	1	1	1		1	1	
29	Colectividad	Adolescentes y jóvenes	De sol		1	1			1	
30	Problemas relacionados con la soldadura	Adolescentes, jóvenes y adultos	De sol y segui	1	1	1		1	1	
31	Efectos del aislamiento	Adolescentes y jóvenes	De sol y segui	1	1	1		1	1	
32	Psicología del deporte	Adolescentes y jóvenes	De sol	1		1		1	1	
33	Resolución de conflictos	Adolescentes y jóvenes	Pre y de sol	1	1	1	1	1		
34	Terapia narrativa	Adolescentes y jóvenes	De sol y segui		1	1				

Después de las temáticas abordadas y las preguntas detonadoras realizadas en la sesión tres, el estudiante reevaluó sus intereses y realizó modificaciones significativas en su versión final. En la figura 31 se puede observar que el alumno elimina, agrega y prioriza algunos temas, finalizando su lista en únicamente 11 temáticas de interés; expresó una clara preferencia por trabajar con jóvenes (aunque mantuvo el interés por los adolescentes y adultos) y mantuvo su inclinación por intervenir en los niveles de solución y seguimiento; por otro lado, con las múltiples modificaciones, el estudiante obtuvo un puntaje total en los campos Procesos Psicosociales y Culturales (11) y Psicología Clínica y de la Salud (11).

Figura 31

Versión final de la Tabla Lluvia de Ideas del estudiante C26.

Nombre:	Participante C26	Tema de interés	Población/es	Nivel de intervención	CCC	Social	Clinica	Orga	Educativa	Neuro
Nº										
1	Atención de víctimas de violencia	Jovenes y adultos de bajos recursos	De sol y segui	7	11	11	0	3	1	
2	Intervención de personas que padecen ansiedad	Jovenes y adultos de bajos recursos	De sol y segui	1	1	1				
3	Intervención psicológica comunitaria sobre violencia	Jovenes y adultos de bajos recursos	De sol y segui	1	1	1				
4	Investigación psicológica comunitaria sobre violencia	Jovenes y adultos	De sol y segui	1	1	1				
5	Atención a casos de duelo desde la terapia narrativa	Jovenes y adultos de bajos recursos	De sol y segui	1	1	1				
6	Diseño de planes sociales que revisen la violencia	Jovenes y adultos	Pre, de sol y segui	1	1	1		1		
7	Investigación - intervención comunitaria en adicciones	Jovenes y adultos	Pre, de sol y segui	1	1	1				
8	Terapia en casos de adicciones	Adolescentes y jóvenes	De sol y segui	1	1	1			1	
9	Investigación - intervención que mejoran la salud mental	Adolescentes y jóvenes	De sol y segui	1	1	1		1		
10	Intervención en crisis y terapia desde la narrativa	Adolescentes y jóvenes	De sol y segui	1	1	1				
11	Investigación - intervención - diseño de estrategias clínicas	Adolescentes y jóvenes	Pre y de sol		1	1		1		

Con el acompañamiento recibido en las primeras tres sesiones del programa el estudiante pudo establecer un objetivo profesional (véase figura 32), el cual, a pesar de ser breve, refleja claramente su trayectoria deseada.

Figura 32

Objetivo profesional establecido por el estudiante C26.

"Con experiencia en la intervención psicológica comunitaria en grupos vulnerables víctimas de violencia". -C26

En cuanto al desarrollo de la planeación estratégica de asignaturas optativas, como se puede observar en la figura 33, la versión inicial de la Tabla Conteo de Créditos del estudiante C26 refleja que, tras la revisión de los programas de asignatura, el alumno eligió 5 asignaturas optativas para quinto y 4 para sexto, séptimo y octavo semestres.

Considerando los créditos de las asignaturas optativas y los correspondientes a la asignatura contextual obligatoria de cada semestre, se puede afirmar que el conteo por semestre y final de su planeación es adecuado, tanto para mantener su regularidad como para poder egresar de la licenciatura en ocho semestres, pues a pesar de rebasar los 310 créditos necesarios, se encuentra dentro del intervalo permitido por SAE.

Después de concluir el programa el estudiante no realizó ninguna modificación en las asignaturas optativas que eligió desde la versión inicial en la Tabla Conteo de Créditos, sin embargo, en el apartado de observaciones de este recurso (véase figura 34) se ve reflejado que el alumno no solo ha planificado la temporalidad deseable para acreditar el idioma, realizar el Servicio Social y elaborar su proyecto de titulación, sino también ha investigado el procedimiento y los requisitos necesarios.

Adicionalmente a los requisitos para la titulación, también se puede observar que el alumno detalló algunas oportunidades en las que desea participar para complementar su formación académica, tal es el caso de los laboratorios de investigación, cursos de idioma en la ENALLT, cursos intersemestrales, prácticas profesionales, acompañamiento individual y becas.

Figura 33

Versión inicial de la Tabla Conteo de Créditos del estudiante C26.

Nombre:	Participante C26										Créditos totales del Plan de Estudio	310
											Total de créditos de 1º a 4º	161
											Total de créditos de 5º a 8º	153
											Total	314
Conocimiento de Frontera I	Total:	40	Asignatura	Total:	38	Asignatura	Total:	39	Asignatura	Total:	36	
Evaluación Social	4	4	Ética Profesional	4	4	Comprensión de la Realidad Social II	4	4	Comprensión de la Realidad Social III	4	4	
Quinto semestre			Sexto semestre			Séptimo semestre			Octavo semestre			
Asignatura	Créditos	Suma	Asignatura	Créditos	Suma	Asignatura	Créditos	Suma	Asignatura	Créditos	Suma	
Evaluación Social	6	6	Conflictos, Conformidad y Consenso	13	13	Estrategias de Intervención	6	6	Intervención Psicosocial en Comunidades	10	10	
Lenguaje, Sentido y Acción Social	6	6	Investigación Social	6	6	Intervención en Procesos Psicosociales	14	14	El Delito: una Construcción Social	11	11	
Procesos Colectivos y Problemas Sociales	12	12	Psicodiagnóstico II	9	9	Psicopatología y Personalidad	9	9	Psicopatología de la Adulzaz	6	6	
Investigación y Análisis de Datos I	6	6	Psicodinámica de Grupo	6	6	Teorías Psicológicas de la Salud	6	6	Género, Feminismo, Violencias y Derechos Humanos	5	5	
Teoría y Técnica de la Entrevista I	6	6										
Observaciones			Observaciones			Observaciones			Observaciones			
Requisitos:	Requisitos:		Requisitos:	Requisitos:		Oportunidades:	Oportunidades:		Oportunidades:	Oportunidades:		
Otro:	Otro:		Otro:	Otro:		Otro:	Otro:		Otro:	Otro:		

Figura 34

Apartado de observaciones en la versión final de la Tabla Conteo de Créditos del estudiante C26.

Observaciones	Observaciones	Observaciones	Observaciones
Requisitos: Idioma (acreditado).	Requisitos: Empezar con búsqueda de información acerca de mi forma de titulación, en este caso la tesis relacionada a algún tema que tenga que ver violencia sistémica. Empezar a buscar el director de tesis que conozca del tema y tal vez un revisor para sugerir, revisar el directorio de facultad en caso de no tener muchas referencias.	Requisitos: Meterme a SIASS a ver los tipos de servicio social disponible y seleccionar a una intervención en grupos vulnerables. Mandar un correo a la institución donde quieras hacer el servicio y llevar los documentos solicitados para que te entreguen la carta de aceptación que debe de estar de acuerdo al formato que esta en la pagina de la fac. Para hacer el trámite necesitas presentarte al Departamento de Servicio Social y Bolsa de Trabajo con los siguientes documentos: Carta de Aceptación Historial Académico impreso Dos fotos tamaño infantil en papel autoadherible. Programa impreso del Servicio Social que realizarás. El formato de Información General cumplimentado. Carta Compromiso Fírmala. Al final del formato indica la fecha en que te inscribirás.	Requisitos: Terminar con la tesis en forma para realizar el examen profesional. PROCEDIMIENTOS PARA EL REGISTRO DE LA TESIS 1. Seleccionar un tema y proponer un(a) director(a). 2. Acudir a la coordinación del área de su interés a solicitar el registro de la tesis (Forma 1), presentando el proyecto que conlleve el visto bueno del director asentado en la portada. 3. Recabar en la F1 las firmas del director y del revisor y entregar. 4. Completar el trabajo de tesis y solicitar en su coordinación de área el Formato 2 (F2). 5. Recabar los votos aprobatorios de los sindicatos y entregar la forma en las instancias antes señaladas para obtener el visto bueno del Jefe(a)de la DEP y del Director(a). 6. Acude a la Secretaría de Administración Escolar (SAE) y solicitar que se inicie el trámite de titulación. 7. Completar la documentación que se le solicitará en SAE, donde al terminar el proceso se le entregará al alumno la Forma 3 o citatorio donde deberá recabar las firmas de los sindicatos a fin de que sea posible llevar a cabo el examen profesional.
Oportunidades: Meterme a un laboratorio relacionado a mi tema de interés. Revisar convocatoria de la ENALLT para meter un curso de lectura de inglés (el registro se inicia el 24 de julio). Ver al terminar al semestre o durante este los cursos relacionados a alcanzar mi objetivo profesional.	Oportunidades: Revisar las prácticas profesionales disponibles en la pagina de la facultad.	Oportunidades: Pedir un acompañamiento individual en el PIT, ver en la plataforma de becarios UNAM si cumple los requisitos para una beca.	Oportunidades:
Otro: Hacer el trámite en red puma para entrar a la alberca.	Otro:	Otro:	Otro:

Resultados Cuestionario de Satisfacción

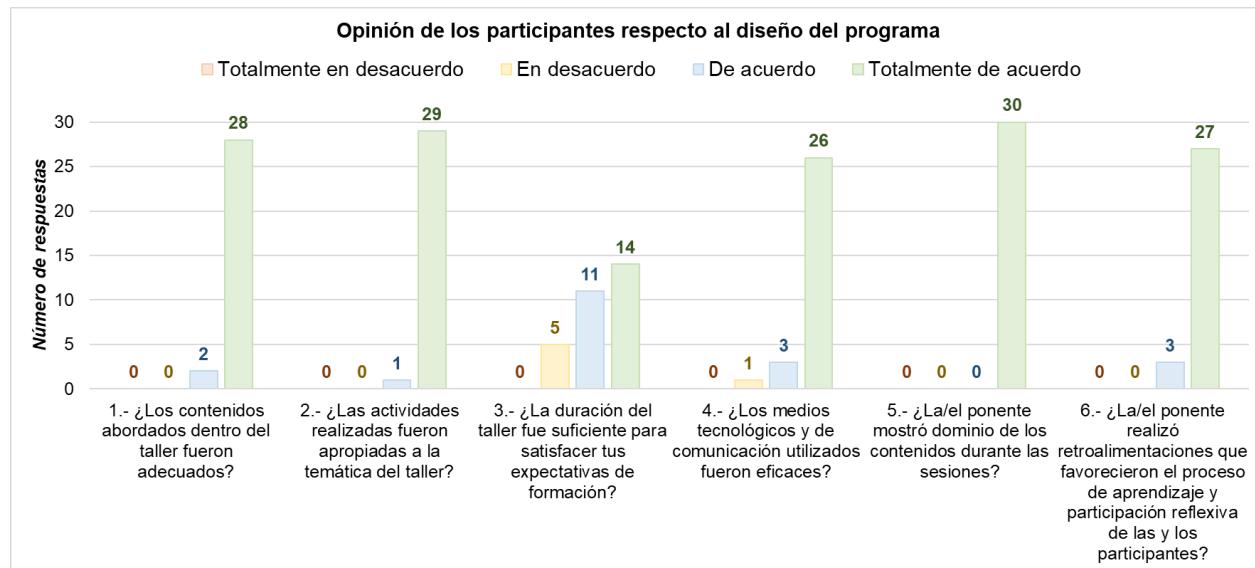
El instrumento utilizado para evaluar la satisfacción del alumnado participante se estructuró en seis dimensiones: diseño del programa, aprendizajes adquiridos, métodos de evaluación, desempeño en el taller, utilidad del contenido y sugerencias para mejorar la oferta del PIT; no obstante, se omitirán los resultados de las dimensiones métodos de evaluación y sugerencias para mejorar la oferta del PIT (reactivos 8, 9 y 15 del anexo 6) debido a la poca relevancia que tienen para los fines de la investigación. Para estos resultados se presentarán las conclusiones del análisis cuantitativo y cualitativo que colocó el Programa Institucional de Tutoría en el reporte entregado (los datos presentados dan un total de 30 participantes debido a que las respuestas son anónimas y no se pueden identificar los tres estudiantes del Sistema de Universidad Abierta).

Para los primeros seis reactivos sobre el diseño del programa, el PIT calculó la frecuencia de respuesta de cada reactivo (véase figura 35), concluyendo que las respuestas de los participantes en su mayoría se encuentran en “totalmente de acuerdo” en todas las categorías. Excepto en el reactivo referente a la duración del taller, donde el alumnado preferiría que la duración del CEDOP sea mayor para profundizar en algunas temáticas y disponer de más tiempo para resolver dudas.

En cuanto a los aprendizajes adquiridos, se puede apreciar que la mayoría de los estudiantes comentan haber aprendido respecto al conteo de créditos académicos, las asignaturas optativas, las oportunidades de la UNAM y las modalidades de titulación. Del mismo modo, destacaron identificar su objetivo profesional, reconocer la relevancia de la replanificación de la trayectoria y reflexionar sus materias para orientar correctamente su formación integral. En la tabla 11 se presentan algunos comentarios de este reactivo.

Figura 35

Frecuencia de respuesta a los reactivos de la dimensión Diseño del programa.

**Tabla 11**

Comentarios del alumnado sobre la dimensión Aprendizajes adquiridos.

La importancia de establecer el plan con base en tu objetivo personal, las oportunidades de solicitar movilidad y los requisitos y formas de titulación. -D1

Aprendí sobre el conteo de créditos, aspectos a tomar en cuenta al momento de elegir las materias (no guiarse solo por el nombre y considerar la parte teórica, práctica, de evaluación y de investigación) y sobre las oportunidades que se ofrecen dentro de la facultad junto las características del CV. -D8

Diferencia entre áreas y campos de conocimiento, conocer cuántos créditos necesito inscribir por semestre para ser alumna regular y cumplir con el total requerido, saber cómo elegir asignaturas para tener una formación integral. -D17

Organización para elegir de acuerdo con mis intereses las asignaturas de los próximos semestres. Hay una cantidad infinita de oportunidades fuera de las asignaturas. Estar abierta a los cambios respecto a gustos, es normal que cambien. -D18

Conocí más acerca de las oportunidades dentro de la facultad, a organizar mejor mis opciones para la toma de decisiones e ideación de mis planes durante la carrera, así como conocer más a fondo las formas de titulación y requisitos de este. -D27

Respecto al desempeño en el taller, como se puede observar en la figura 36, el alumnado indicó una asistencia “muy constante” a lo largo del programa ($M=4.70$, $DE=0.53$) y calificaron su desempeño durante el taller como “excelente” ($M=8.73$, $DE=0.94$) (véase figura 37).

Figura 36

Frecuencia de respuesta sobre la asistencia al taller.

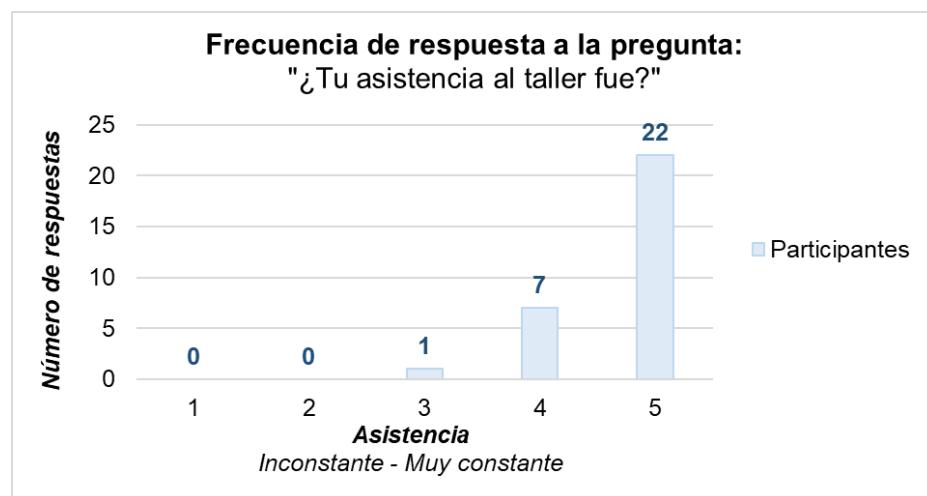
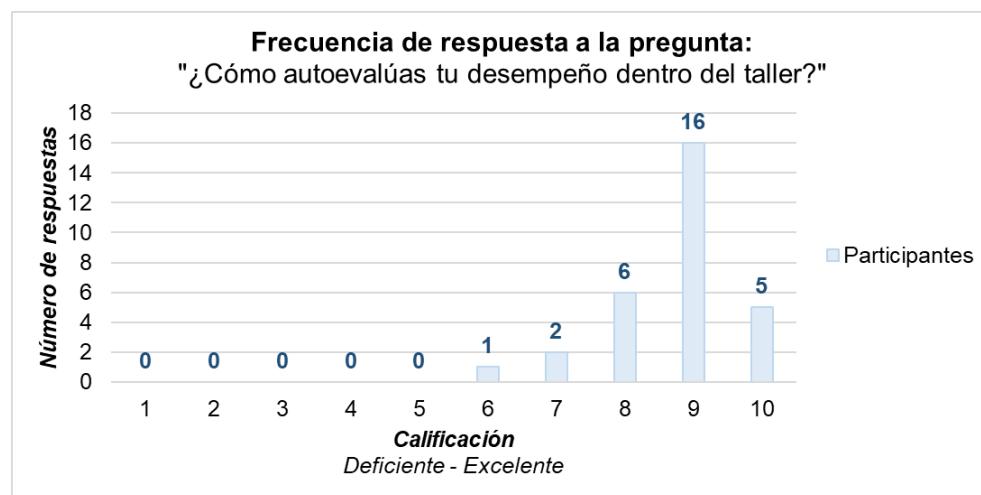


Figura 37

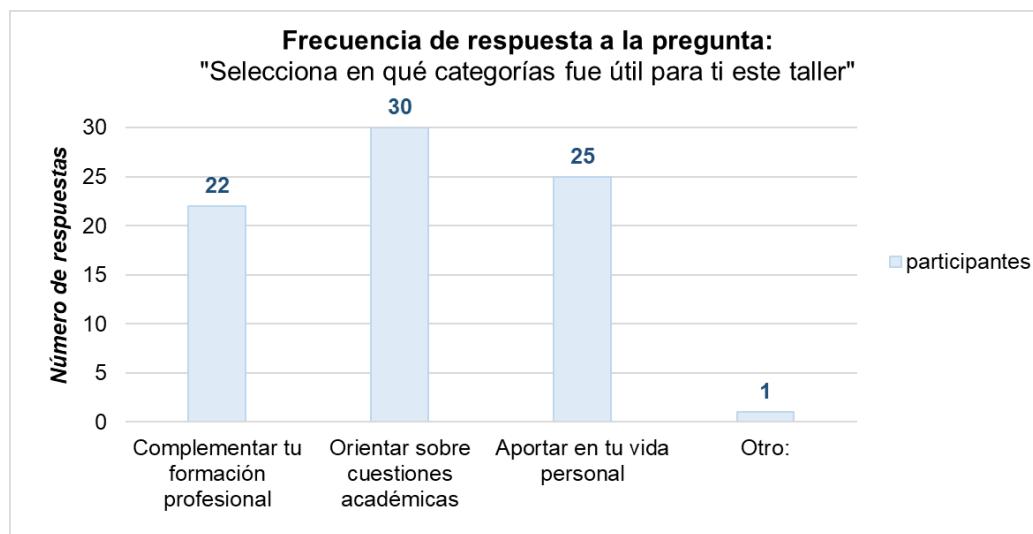
Frecuencia de respuesta sobre la autoevaluación del desempeño dentro del taller.



En cuanto a la dimensión Utilidad del contenido del programa, como se puede apreciar en la figura 38, a 22 participantes les ayudó a complementar su formación profesional, mientras que a los 30 les ayudó a orientarse sobre cuestiones académicas y a 25 participantes les contribuyó en el ámbito personal. Adicionalmente, un estudiante señaló la opción “otro” para indicar que el programa le apoyó en su proceso de titulación y le permitió darse cuenta de qué temas realmente le apasionan y le gustaría seguir formándose.

Figura 38

Frecuencia de respuesta sobre las categorías en las que fue útil el programa CEDOP.



En los reactivos 13.- ¿Recomendarías este taller? y 14.- ¿Por qué? correspondientes a esta dimensión, el alumnado participante señaló de manera unánime que recomendarían el taller, destacando que las principales razones son porque el CEDOP les brindó información completa para comprender la carrera y conocer oportunidades que desconocían (incluso señalaron que han visto más temas de los que se deberían ver en la materia CRSI), además les orientó adecuadamente sobre la

planificación de sus asignaturas optativas, proporcionó materiales de utilidad y herramientas para reflexionar y establecer su objetivo profesional, lo cual, les permitirá tomar las mejores decisiones para su futuro. Por otro lado, también afirman que recomendarían el CEDOP porque los facilitadores explicaron y resolvieron de forma clara sus dudas y por el acercamiento entre estudiantes, el cual, creó un ambiente de confianza para expresar sus dudas. Así mismo, destacaron que el programa les ayudó a incrementar su emoción y amor por la carrera. En la tabla 12 se presentan algunos comentarios de este reactivo.

Tabla 12

Comentarios del alumnado sobre el reactivo ¿Por qué recomendarías este taller?

Te da las herramientas para establecer qué es lo que quieras lograr en un futuro y puedes tomar mejores decisiones con ello. -D1

Porque creo que toda la información que te proporciona es muy valiosa e importante ya que la licenciatura tiene un propósito y una organización particular a este fin, se tienen diversas oportunidades, diferentes procesos o varios requisitos que muchas veces no se conocen y se transita por la carrera sin conocerlos hasta el momento en que ya se debió avanzar en ellos, se los pudo aprovechar o incluso puede que nunca se conozcan y se salga de la carrera sin saberlo. -D3

Porque es un espacio en donde, con confianza, puedes externar tus dudas y siempre te brindan la información necesaria. Además, trabajan con materiales actualizados y de gran utilidad, es la primera vez que me siento cómoda y realmente adquirí más herramientas que me pueden favorecer a lo largo de la carrera. -D14

Este taller cambió por completo mi panorama acerca de la carrera, sinceramente no sabía si continuar aquí y fue como si el CEDOP me abriera los ojos por toda la información que abordaron y que normalmente no tenemos a la mano de forma inmediata, además de las actividades que fueron una guía para establecer o al menos tener una idea de qué hacer de ahora en adelante, me devolvieron la emoción y el amor por la carrera. -D16

Fue bastante completo este taller, he visto más temas de los que se supone que debería ver en la materia de comprensión, me ayudaron muchísimo a responder mis dudas y brindarme recursos necesarios para mi formación. -D19

Porque las herramientas que nos brindan en este curso son de mucha ayuda y orientación para nuestra formación e incluso a nivel personal a dirigir nuestros temas de interés hacia algún o algunos campos de conocimiento y cómo estos nos pueden brindar una formación integral cumpliendo el objetivo profesional de la licenciatura. -D26

Resultados de Grupos Focales

El grupo focal de seguimiento y del grupo control se desarrollaron en torno a cuatro dimensiones: 1) orientación recibida por el currículo, 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.

Dimensión 1. Orientación recibida por el Currículo

Respecto a la orientación recibida por el currículo para apoyar la elección de asignaturas optativas (el acompañamiento recibido en la unidad III y IV de la asignatura Comprensión de la Realidad Social I), ambos grupos comentaron posturas similares, algunos alumnos afirmaron no haber recibido dicho apoyo en la asignatura y otros resaltaron que durante el desarrollo de ésta se abordaron, a través de diversas actividades (explicaciones en plenaria, exposiciones de alumnos, pláticas de egresados o expertos, entrevistas y proyecto final para construir una trayectoria) temas esenciales sobre este proceso, tal es el caso del conteo adecuado de créditos, la estructura del plan de estudios (campos de conocimiento y asignaturas optativas) y algunos servicios u oportunidades.

No obstante, el alumnado que recibió orientación en dicha asignatura comenta que, a pesar de no ser una experiencia negativa, el apoyo que recibió fue general, describiéndolo como ambiguo, superficial y poco explícito, atribuyendo esto a que las temáticas se presentaban sin vínculo y no se profundizaban, al momento de externar una inquietud el profesor no contestaba o desviaba la conversación, el enfoque del profesor se centraba en los campos existentes (sin apertura a las necesidades actuales de la disciplina), la cantidad de alumnos no permitía una asesoría personalizada, se proporcionaban recursos (p.ej. páginas oficiales) pero no cómo utilizarlos o llegar a ellos y se compartían recursos (p.ej. formato de planeación) pero las instrucciones para elaborarlos no quedaban claras y la retroalimentación de estos era escasa o solo se centraba en que el conteo fuera adecuado.

Relacionado a los comentarios anteriores centrados en el desarrollo de la materia, el alumnado también destacó que al dejar estas temáticas para el final del semestre, la planificación de la trayectoria se ve comprometida porque durante estas fechas se saturan de actividades, proyectos finales o exámenes, por lo tanto, priorizan otras asignaturas y no ponen atención a la materia contextual, afirmando que al ser un proyecto para calificación se ven obligados a entregar el trabajo únicamente por cumplir con las fechas establecidas, provocando que su producto final sea incongruente con sus objetivos. En la tabla 13 se presentan algunos comentarios sobre la orientación recibida en la asignatura.

Tabla 13

Comentarios del alumnado sobre la orientación recibida por el currículo.

Grupo de seguimiento	Grupo control
<i>Como que luego le preguntaban de temas de movilidad y pues se desviaba de tema la maestra jajaja. -E2</i>	<i>La maestra se enfocó en que nos fueran a dar charlas de las diferentes instancias como para tener una apertura más abierta de lo que implicaba el trámite de servicio social y así, pero bueno al ser una charla pues no fue tan extensa, si te decían dos o tres cosas, pero siempre como que muy ambiguo en esa materia. -F1</i>
<i>En la materia de CRS la verdad no vi mucho, sino es que nada con respecto a escoger las materias, a la orientación y todo eso, vimos más como aspectos de lecturas informativas acerca de cómo aspectos en general como lo económico o el estatus social afectan para estudiar, pero en general como para escoger materias no, nada. -E3</i>	<i>Había un punto en el que dije "sí bueno entrevista" y "sí, psicodiagnóstico" y era como de ¿y las demás que meto?, y me respondía "no sé lo que tú quieras", era como de ah bueno pues chécalo. -F3</i>
<i>En mi caso era un poco parecido, porque la profesora hacía uso como de la pantalla del aula para irnos explicando, pero lo que a mí me costó un poco, es pues que solamente como que nos dejó en el inicio así de pues entren y ya; después entró a la parte de los planes de estudio, pero no nos explicó de cómo llegar hasta allí, nada más nos dijo que pues ahí están todas las materias. -E5</i>	<i>No recuerdo que fuese como tan explícito, creo que había mucha libertad para pues más o menos hablar sobre inquietudes en general pero ya no tanto en particular sobre la inscripción de materias, orientándonos o cómo adaptar ciertas materias, aunque no fuesen del área. -F6</i>
<i>La verdad, esa materia te satura de información, áreas que en ese momento quizás odiamos o no nos importan, y estando estresados con un dobleteo de aprobar 2 materias de CCC para obtener sólo una calificación, pues yo en lo personal no le prestaba mucha atención a esa clase. -E7</i>	<i>Si bien se abordaron algunas temáticas relacionadas a esta elección como el control de créditos, límite mínimo máximo de regularidad y demás, la verdad es que esas temáticas se vieron muy desfasadas, pues si bien nos compartieron el Excel donde puedes colocaba tus créditos realmente las sesiones que tuvimos no ayudaron a integrar todas estas temáticas en torno a una planeación. -F7</i>

Dimensión 2. Planificación de la Trayectoria Académica

En el análisis sobre la planificación de la trayectoria académica se encontraron diferencias entre los comentarios de ambos grupos. El alumnado que participó en el CEDOP reporta contar con una planeación, en la cual, con ayuda de la Tabla Conteo de

Créditos, se consideran todos los semestres académicos y el conteo de créditos por semestre y total, mencionando que cada semestre, mínimo una semana antes de la inscripción, revisan este recurso para replanificar sus asignaturas considerando la modificación de su objetivo profesional, el cual se ajusta con base en lo aprendido en el semestre anterior y las temáticas que le apoyarán más para desarrollarlo.

El alumnado del grupo control describe un procedimiento distinto, pues si bien algunas personas comparten un procedimiento similar al del grupo de seguimiento del programa, la mayoría considera una planeación seccionada, es decir, una planeación por semestre que no considera los períodos futuros ni el conteo total de créditos, el cual se realiza entre uno y quince días antes para evitar el estrés y no agobiarse. En la tabla 14 se presentan algunos comentarios que ejemplifican el contraste de ideas entre ambos grupos.

Tabla 14

Comentarios del alumnado sobre cómo realizan su planeación de asignaturas.

Grupo de seguimiento	Grupo control
<i>Quería comentar que de hecho si sigo bastante la línea de ver la tabla conteo, esa me ayudó bastante y luego a partir de eso veo si las dejo así como están o no, pero también considero las otras materias. -E2</i>	<i>En cuestiones de tiempo nada más checo 2 veces la oferta de horarios, ahorita por ejemplo ya le chequé y yo creo que la voy a volver a checar como 2 o 3 días antes de que se metan las materias y ya es todo porque siento que me estreso mucho -F3</i>
<i>Entonces CEDOP fue lo que me ayudó básicamente a tener esa planificación que ya la tengo y adapto cada semestre de acuerdo con mi objetivo. -E3</i>	<i>Bueno la planificación para mí, si bien llego a ser bastante procrastinador en varios aspectos, creo que es desde el punto en que “OK ya voy a empezar”, no sé, por ejemplo, en algunas ocasiones si he empezado a planificar dos semanas antes de las clases. -F4</i>

Grupo de seguimiento	Grupo control
<p><i>Entonces una vez que pues fueron las vacaciones y estaba para entrar a quinto, pues lo tenía muy claro y pues justo con mi tabla conteo de créditos lo que hice fue hacer una revisión de las materias que había elegido para quinto y sexto semestre y pues sí, todas coincidían con el objetivo que yo quería y pues las metí, entonces lo que planeo hacer para 7mo es como meterme a mi tabla y pues observar qué materias tengo consideradas y hacerle adecuaciones porque me ha sucedido que durante el transcurso del semestre lo que aprendo pues algunas cosas de mi objetivo se van modificando, hay materias que había considerado que la verdad ya no quiero y hay otras que no había puesto pero que ahora siento que me sirven más para lo que yo quiero y pues ya las cambio. -E5</i></p>	<p><i>Pues mira no sé si llamarlo una planificación como tal porque realmente se hace 3 días antes o 2 días antes o un día antes, dependiendo de las actividades también y del tiempo que disponga, sobre todo para no agobiarme. -F7</i></p>

En esta misma dimensión se les preguntó a los participantes compartir su opinión sobre planificar las asignaturas optativas desde cuarto semestre, nuevamente las posturas son diferentes entre ambos grupos. Los participantes del programa CEDOP mencionaron que es útil realizar una planificación desde este semestre porque les ayuda a definir un objetivo profesional (y evitar perder su tiempo probando de todo en 5to semestre) para que con base en ello puedan elegir asignaturas con un conteo adecuado de créditos (también contar con opciones adicionales de asignaturas) y tener un panorama integral de su trayectoria (la cual puede modificarse con el tiempo) para aprovechar las oportunidades de la UNAM, además les permite adquirir herramientas para planificar tu trayectoria y anticipar los requisitos o conocimientos básicos necesarios para algunas asignaturas.

Por otro lado, la mayoría del alumnado del grupo control considera que no es viable realizar una planificación debido a que en cuarto semestre se cuenta con poca información sobre los campos de conocimiento (especialmente de Psicología

Organizacional) y se puede destinar el 5to semestre para probar asignaturas de todos los campos. Además, no consideran útil realizar la planeación debido a que en ocasiones no se sigue por diversos factores como la oferta limitada o no encuentran cupo para inscribir la asignatura, por lo tanto, sugieren que únicamente es necesario planificar los siguientes dos semestres (5to y 6to). En la tabla 15 se presentan algunos comentarios.

Tabla 15

Comentarios del alumnado sobre la opinión de planificar las asignaturas en 4to semestre.

Grupo de seguimiento	Grupo control
<p><i>Creo que es importante saber que todo se basa en el objetivo profesional porque con base en ello puedes saber cómo quieras planear las asignaturas que quieras tomar, si te quieras meter a un laboratorio o las distintas oportunidades que te ofrece tanto la facultad como la UNAM, entonces al momento de ya saber tu objetivo profesional, ya puedes ir buscando como qué especializaciones quieras tomar e ir dirigiendo tu carrera hacia ese objetivo que tú tienes, entonces siento que eso ayuda mucho para justamente empezar a planificar no solo desde 4to semestre sino alrededor de toda la carrera y toda la vida. -E1</i></p>	<p><i>Respecto a planificar desde cuarto semestre, mira yo al inicio yo hubiera dicho "no pues perfecto maravilloso porque así sabes y bla bla bla", pero la vida da muchas vueltas y conforme vas viendo los semestres y vas pasando las materias llegas incluso a áreas que nunca pensaste que te interesaban. -F1</i></p>
<p><i>Para mi consideración se me hace una increíble opción, siento que así no te faltan créditos, porque yo he visto a muchas personas que llegan a octavo semestre y dicen "no inventes, me faltan dos créditos, un crédito y no sé qué hacer", entonces esta planificación te ayuda a tener un panorama más amplio de muchas cosas. -E3</i></p>	<p><i>Lo que me pasó en semestres anteriores en especial como en quinto fue que como no sabía en qué meterme me metía a todo, de que yo llevaba social, clínica, neuro, CCC, ósea yo llevaba todo y el semestre pasado llevé la asignatura de 15 créditos educativa, ósea yo ando en todo porque no hay ninguna que realmente me llame la atención, entonces pues siento que uno de los principales problemas que tengo es que, ahorita que descubrí que me gusta más clínica y que probablemente comience a irme a clínica en los próximos 2 semestres, es que pues hay varias materias que ya me perdí y no las puedo tomar o sea no puedo tomar psicodiagnóstico I, me parece que es una materia super importante pero pues ya no puedo tomarla. -F2</i></p>

Grupo de seguimiento	Grupo control
<p><i>También te ayuda a descubrir qué quieres hacer dentro de la psicología porque en quinto tenemos la oportunidad de elegir cómo queremos desenvolvernos, ya no se trata de una imposición, entonces pues creo que es eso, tener un plan te ayuda a definir qué es lo que quieres hacer. -E5</i></p>	<p><i>Consideró que hacer una planeación en cuarto semestre puede ayudarte a delimitar algunas cosas o temáticas o qué campo quisieras tomar para desarrollar tu carrera, pero la verdad es que no creo que sea funcional, es decir, podríamos planear todo, y como decían pues todo queda muy bonito en papel, pero ya en la realidad al momento de inscribir asignaturas pues la realidad es otra, todo va a depender del horario de tu inscripción. -F7</i></p>

Siguiendo la misma dimensión, se le solicitó al alumnado compartir cómo valoran los recursos con los que cuentan para planificar las asignaturas optativas, nuevamente se observa un contraste entre las opiniones de los grupos. El alumnado participante del CEDOP valoró positivamente los recursos que se les dieron a conocer, mencionando que así pueden contar con información suficiente sobre los créditos, las oportunidades de la UNAM y los requisitos de titulación para estructurar su trayectoria; además con ello saben buscar la información necesaria y cuentan con recursos como la Tabla Lluvia de Ideas y Tabla Conteo de Créditos para reevaluar su planificación.

Por otro lado, las personas del grupo control reconocen estar desinformadas respecto a las diversas oportunidades de la UNAM (p.ej. movilidad, cursos intersemestrales, asignaturas en otro plantel, idiomas, actividades culturales, etc.), desconocer a quién o dónde preguntar acerca de los diversos procesos académicos y comparten que es muy difícil encontrar información actualizada en las páginas oficiales. En la tabla 16 se presentan algunos comentarios que ejemplifican el contraste de ideas entre los grupos.

Tabla 16

Comentarios del alumnado sobre la valoración de los recursos con los que cuenta para planificar asignaturas optativas.

Grupo de seguimiento	Grupo control
<i>Nos compartieron una tabla para el conteo de créditos y esa una joya, una maravilla, porque justo si quiero cambiar una materia o algo, me voy rápido a mi tabla y rápido hace el conteo automáticamente, entonces me da un panorama más amplio de decir "ah ok, sí". -E3</i>	<i>Ósea, cualquier información que intentas buscar es muy difícil conseguirla, cualquier curso que intentas meter es muy difícil conseguirlo. -F2</i>
<i>Me siento privilegiada con los recursos con los que cuento porque siento que todo el mundo solamente cuenta con la página de la facultad, ni siquiera con el listado de posibles directores, siento que es algo que pues casi nadie conoce, entonces siento que el tener tanto estos recursos como saber cómo llegar a ellos (porque también siento que están escondidos), pero sumado a lo que hemos visto en CEDOP creo que son recursos muy valiosos y de mucha calidad, sobre todo. -E5</i>	<i>A mí me sorprende qué tantas cosas tiene la facultad, si le buscas hay cosas de todo, cursos de todo, la verdad es que eso me encanta, el problema es que nunca las ponen en ningún lugar. -F4</i>
<i>Creo que los recursos con los que cuento actualmente son suficientes, ya que creo tener una accesibilidad por medio de las páginas de la facultad, creo que se han hecho mediante todos ellos justamente, tengo un acceso para saber sobre las diversas cuestiones que se ofrecen en la facultad justamente sobre las oportunidades. -E6</i>	<i>Hay muchísimas cosas en la facultad, pero nunca le dan la visibilidad necesaria, entonces pues muchas veces tenemos aquí como de que no sé qué hacer, no entiendo esto, no entiendo aquello, pero pues seguro hay alguien que te lo logra resolver, pero cómo le hago para contactarlo, para saber dónde está o para saber a quién debes de mandarle mensaje, cosas por el estilo. -F6</i>

Para cerrar la dimensión de planificación 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, ambos grupos afirmaron que su planificación ha sido modificada a lo largo de estos semestres, sin embargo, las razones difieren entre los grupos. El grupo de seguimiento menciona principalmente que su planificación 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.), además mencionan que un segundo factor es porque el profesor que impartirá la asignatura ha modificado el programa y, por lo tanto, eligen una segunda opción porque no les es de utilidad. Aunque, mencionan que las modificaciones a su planeación han sido mínimas.

Las personas del grupo control también afirman modificaciones en su planificación pero lo atribuyen tanto a factores internos como externos, por ejemplo, a que durante estos semestres todavía no conocían sus intereses, la planeación de asignaturas de 4to semestre estaba mal elaborada y no estaba acorde a sus intereses actuales, no alcanzaron cupo en alguna asignatura y tuvieron que elegir otra al momento, la asignatura que inscribieron no era lo que esperaban o les fue motivante la forma en la que enseña un profesor y quieren tomar otra asignatura con él. En la tabla 17 se presentan algunos comentarios.

Tabla 17

Comentarios del alumnado sobre la modificación de su planeación.

Grupo de seguimiento	Grupo control
<i>Me di cuenta de que había metido una materia de género que creo que la voy a cambiar por evaluación cualitativa porque siento que sí es muy necesario. -E2</i>	<i>También a lo largo de la carrera como que te va bajando los ánimos, porque pues realmente no esperaba que en cuarto semestre la mayoría de las cosas que puse (todas las materias de CCC) y pues ahorita que estoy pensando más para irme a clínica es como wow eso realmente no es lo que esperaba. -F2</i>
<i>Es muy feo igualmente cuando algunos profesores no eran lo que yo esperaba porque cambian totalmente el plan y si hay oportunidad pues los cambio en altas y bajas. -E3</i>	<i>Los mismos profesores pues te hacen recomendaciones de “no pues el siguiente semestre yo voy a impartir tal materia por si quieren inscribirse” y eso también como que modifica un poco tu plan porque dices ah bueno aprendí, me gustó, la voy a meter. -F5</i>

Grupo de seguimiento	Grupo control
<i>Pues sí, justamente conforme yo voy adquiriendo experiencia o justo se presentan oportunidades pues es como yo hago los cambios, pero siempre teniendo en cuenta lo de mantener los créditos que necesito para concluir y para conservar la regularidad en los semestres. -E5</i>	<i>Bueno en general la manera en que sobrellevé el hecho de no alcanzar cupo fue por ejemplo meter materias de género y eso al final ha privado mucho mi perspectiva original. -F6</i>
<i>He hecho varios cambios no muy significativos al menos hasta ahora. -E6</i>	<i>Pues la verdad es que sí se ha modificado mucho el plan de cuarto con respecto a hoy, porque como lo había mencionado antes, pues realmente la primera versión que se entregó en comprensión pues realmente no nos dio el tiempo para reflexionarlo completamente entonces definitivamente ha cambiado. -F7</i>

Dimensión 3. Proceso de Elección de Asignaturas Optativas

Para conocer el proceso de elección de asignaturas optativas se les pidió a ambos grupos describir su método y los principales criterios que consideran para dicha elección. Al comparar estos resultados, se puede observar que los participantes del programa inician su procedimiento con la revisión de su planeación de asignaturas (que realizaron en la Tabla Conteo de Créditos) y su replanificación, para después poder pasar a la estructura de su horario del semestre; adicionalmente, sus principales criterios para esta elección son sus objetivos profesionales, los contenidos del programa de la asignatura y el conteo adecuado de créditos. Por otro lado, el alumnado del grupo control destacó dos posturas principales, algunos mencionaron elegir 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. En la tabla 18 se presentan algunos comentarios que ejemplifican el contraste de ideas entre ambos grupos.

Tabla 18

Comentarios del alumnado sobre el procedimiento de elección de asignaturas optativas.

Grupo de seguimiento	Grupo control
<p><i>Yo lo divido como en 2 momentos, uno es donde en general checo la tabla de conteo de créditos y veo si va a haber un cambio, y ya cuando sale la oferta de maestros pues ya tengo más específicamente cómo va a dar la clase el maestro y lo que enseña en la materia, si no pues veo mis segundas opciones y para hacer mis horarios pues yo utilizo como un pequeño horario en Excel que es de 7 a 9 y ya voy viendo cómo estaría acomodando mi horario para que no se empalme nada y las segundas opciones a un lado. -E2</i></p>	<p><i>Pues el principal conflicto que he tenido en la carrera es que al inicio no me gustó y al día de hoy me sigue sin gustar la verdad, entonces de hecho parte de las decisiones que he tomado para la dirección académica personal no es por estrategia, más bien es como decir: no sé qué hago, no sé qué quiero, pero estoy aquí. -F3</i></p>
<p><i>Bueno yo para elegir mis materias primero me voy a mi tabla y veo las materias que yo había premeditado meter en ese semestre y ya luego me regreso otra vez al plan de estudios de cada una para ver si realmente sigue siendo lo que a mí me interesa, lo que a mí en este punto de mi vida me motiva y si no pues entonces busco dentro de esas materias o el área que quiero alguna otra materia del plan de estudios y revisó si es de mi interés para no dejarme guiar por el título o luego veo otras que tal vez se ven interesantes y equivalen a los créditos de las materias que ya no quise e igual las reviso y pues creo que ya solamente hago eso para elegir las materias como tal. -E4</i></p>	<p><i>Inicio con un horario, que es por lo que yo decido principalmente, ya no por las materias que se van a impartir o de acuerdo a lo que estoy buscando, si no que se acomode en un horario y que no me quede 8 a 8 en la facultad porque sí he tenido pues algunos semestres en ese horario y aunque me interesa la materia pues se vuelve desgastante como pasar todo el día y tratar de llenar con actividades pues luego está complicado y es como más allá del objetivo profesional lo que a mí en particular me ha orientado a elegir las materias, la oferta de horarios y que se acomoden a lo que sea funcional para mi día a día. -F6</i></p>
<p><i>En mi caso sigo un procedimiento similar solamente que yo cambio en el sentido de que el principio primero preguntarme si los campos de conocimiento en los que estoy siguen siendo funcionales para mí, para lo que me gusta y para mi objetivo y pues la verdad es que sí yo estoy muy segura de los campos en los que estoy, algunas veces me ha surgido alguna duda de complementar con algún otro campo más no cambiarlos, entonces ya que delimito eso es como delimitar qué asignaturas consideré en mi tabla conteo de créditos y así revisar de estas primero los planes de estudio que están en la página de la facultad y ya después revisar las que no tengo consideradas</i></p>	<p><i>Yo creo que son 3 principales: el horario, el profesor y el interés que tienes por el campo, yo creo que en ese orden de prestación es como se considera porque pues si tú tienes un horario de 7 a 7 donde tienes no sé unas 6 horas libres entre una y otra clase a lo mejor una clase de 7 a 10 y la otra es de 4 a 6 pues la verdad es que es muy desgastante, entonces por eso es importante priorizar un horario, luego en ver qué profesores me acomodan y empezar a equilibrar entre los profesores, a lo mejor en las asignaturas que más te interesan colocas a buenos profesores donde aprendes y a lo mejor en otras materias que no te interesan y por llenar créditos pues ahí pones profesores a lo mejor que no pidan muchas cosas o que sea fácil pasar para cumplir con los</i></p>

Grupo de seguimiento	Grupo control
<p><i>que son de esos campos, entonces una vez que ya hice la revisión de los planes pues lo que hago es hacer la consideración de si son las temáticas abordadas o al menos las que se dicen que se abordarán y también hago uso de los horarios que se ofertan porque a veces ahí para las materias teórico prácticas vienen los escenarios y algunas veces en los enfoques que se usan, entonces eso también me sirve y pues ya una vez que tengo esta información hago justamente la construcción de quienes imparten las asignaturas y sus horarios. -E5</i></p>	<p><i>créditos y pues tampoco agobiarte. Y bueno el proceso que yo realizo para esta elección de asignatura es prácticamente eso, es ver mi disponibilidad de horario, empezar a buscar que profesores existen y pues empezar a descartar. -F7</i></p>

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 los datos entre los grupos, se pudo identificar que el grupo de seguimiento ha considerado más oportunidades dentro de su trayectoria que el grupo control.

El alumnado del grupo control destacó algunos cursos dentro de la facultad (intersemestrales, base de datos, finanzas, etc.), actividades culturales, laboratorios de investigación y voluntariados. El alumnado participante en el CEDOP contempló las oportunidades anteriormente mencionadas y agregó 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 facultad (p.ej. sobre deporte en la DGDU o sobre Excel en la Facultad de contaduría), impartir cursos (p.ej. Lectura Inteligente), asistencia a cursos para el desarrollo de un idioma, movilidad estudiantil y académica, proyectos de investigación y la tutoría individual. En la tabla 19 se presentan algunos comentarios.

Tabla 19

Comentarios del alumnado sobre el procedimiento de elección de asignaturas optativas.

Grupo de seguimiento	Grupo control
<p><i>Yo lo que he hecho es tomar cursos en otro lado, en la Dirección General del Deporte Universitario porque justamente ellos abordan esta parte de psicología del deporte que es la parte que a mí me interesa, entonces pues en ese sentido es como podríamos decirlo como mi experiencia más directa con el área que yo quiero. -E1</i></p>	<p><i>Me comencé a meter a intersemestrales, a cursos de la biblioteca o cualquier curso que me encontraba y bueno tengo el laboratorio de investigación en animales que es estar con ratas. -F2</i></p>
<p><i>Fui instructora del curso de lectura inteligente, me gustó mucho impartir el curso, estaba muy divertido, me hizo aprender muchas cosas de cómo enseñar dentro de la facultad y cómo dirigirse pues a un público de estudiantes, estuvo interesante. -E3</i></p>	<p><i>Metí los intersemestrales que me servían tanto para la carrera de organizacional, así como para temas personales como uno que era sobre finanzas. -F4</i></p>
<p><i>También lo de tener un tutor individual y tener mis sesiones, creo que me ha ayudado bastante porque es mi supervisión de todas las cosas que hago en el currículum, en mis materias, porque a veces como que necesito alguna orientación y a veces mis maestros de las asignaturas pues no me la dan y pues hay cosas que necesito de forma personalizada y mi tutora está ahí porque justamente es para atender las situaciones particulares. -E5</i></p>	<p><i>Ha sido poco el complemento con el que he complementado mi formación, por un lado, porque los tiempos disponibles no son tantos como para inscribirme a todas las cosas que se puedan o que me gustaría tomar y, por el otro lado, porque el horario en el que se ofertan o el tiempo en el que yo me entero realmente no es el más viable, ósea me refiero a que se oferta una oportunidad muy interesante y pues me entero ya justamente casi cuando van a la mitad o cuando ya se acabó dicha actividad. -F7</i></p>

Dimensión 4. Orientación Psicoeducativa en la Elección de Asignaturas Optativas

Respecto a la última dimensión, se les preguntó a ambos grupos si han participado en algún apoyo de orientación psicoeducativa para ayudarles en su elección de asignaturas optativas, la mayoría de los participantes del grupo control mencionaron desconocer dichos apoyos (y solo una mencionó la tutoría individual); por otro lado, los participantes del programa mencionaron al CEDOP y algunas el acompañamiento de tutoría individual, mencionando que este último fue después de haber tomado el programa.

Finalmente, como complemento a la pregunta anterior, al grupo de seguimiento se les pidió compartir cómo valoran la orientación psicoeducativa que se brindó a través del programa, de manera unánime los participantes valoraron el acompañamiento positivamente, destacando que el CEDOP les ayudó a establecer un objetivo profesional claro, elegir las asignaturas optativas de su interés, realizar un conteo adecuado de créditos, contar con los recursos necesarios y saber utilizarlos para planificar su trayectoria académica y realizar el proceso de replanificación. Adicionalmente, mencionaron que el programa les permitió ampliar su panorama disciplinar para considerar otros caminos no predeterminados y ver su trayectoria de forma integral, entendiendo su carrera (páginas, trámites, requisitos y modalidades de titulación) e identificando oportunidades para fortalecer su formación.

Además, mencionaron que, gracias a su diseño temático, la forma en la que se imparte (apoyo personalizado, no evaluativo y con relación horizontal) y que los ponentes sean estudiantes preparados para brindar orientación, se pudo crear un espacio de confianza para que pudieran aclarar sus dudas y sentirse más tranquilas por no estar a la deriva en su carrera. Por todo lo anterior, el alumnado concluye que es un programa de calidad, el cual, no solo ayuda para la carrera sino también los encamina a la vida profesional, por lo tanto, consideran que debe ser un programa obligatorio para que todos los estudiantes lo conozcan independientemente del semestre en el que se encuentren. En la tabla 20 se presentan algunos comentarios completos que ejemplifican la valoración del programa CEDOP.

Tabla 20

Comentarios del alumnado sobre la valoración del programa CEDOP.

Considero que el CEDOP te ayuda a conocer distintas cosas que se brindan a través de la facultad o de la universidad que en algunas ocasiones nadie te habla, hablar de estas cosas que pueden existir para tu trayectoria profesional o simplemente como crecimiento personal, entonces siento que en ese sentido el CEDOP abre mucho la visión acerca de las oportunidades que puedes tener, además de que justamente a través de conocer el objetivo profesional y las materias que puedes llegar a cursar dentro de la carrera, sumado a lo las oportunidades que te brinda la UNAM puedes hacer muchísimas más cosas y expandir tus horizontes y justamente como lo comentaban siempre está esta confianza de preguntar o acercarnos en caso de que tengamos alguna duda entonces sí es super importante que todos lo conozcan porque creo que en muchas asignaturas, inclusive en comprensión de la realidad, a pesar de que sí se abordan pues es muy general y los distintas programas que existen pero nunca se abordan de forma específica. -E1

Pues yo digo que es muy eficiente, demasiado eficiente para nuestro proceso en la facultad, me ha ayudado en todo básicamente, me ayudó a contar los créditos para que no me faltaran (que es lo más importante), me ayudó a ver cómo me voy a titular porque sí sabía pero no estaba muy claro que para titularte necesitas ciertos requisitos dentro de ellos pues acreditar el inglés, el servicio social, etc., entonces también me abrió los ojos de pues cómo me voy a titular, además también de cómo escoger tus materias, me ayudó a mi objetivo profesional, igual de cómo hacer este equilibrio de materias teóricas y prácticas, que es muy importante para nuestra formación, y pues todo en verdad, me ayudó muchísimo, me sigue ayudando muchísimo hasta el momento y creo que eso es muy bueno, y no solamente te ayuda a un momento de la carrera sino te ayuda para toda la carrera y si sigue habiendo dudas o algo ahí está la confianza por ejemplo en correo o en Classroom que podemos preguntar dudas y yo estoy segura que con toda la confianza del mundo puedo hacer la pregunta y se va a responder y va a quedar muy clara entonces eso también es algo muy bonito del CEDOP porque existe esta comunicación constante, y bueno la confianza, yo la verdad sí recomendaría mucho que el CEDOP si se diera de forma obligatoria u opcional para que así muchas personas lo conozcan, porque es importante que lo conozcan, y conozcan cómo son los procesos dentro de la facultad, conozcan cómo hacer las cosas y pues es muy importante. -E3

Por otro lado, a los participantes del grupo control se les solicitó plantear sugerencias para que el alumnado reciba orientación en su proceso de elección de asignaturas. El alumnado sugirió que la institución realice recursos claros (guías, infografías, etc.) que apoyen al alumno en su proceso, así como actualizar la información ya existente en los medios oficiales y aumentar la difusión de las oportunidades que tienen en la universidad. Además, destacó la importancia de diseñar programas para la planificación de la trayectoria y la vida a cargo de personas expertas y con una visión amplia de la psicología para no divagar entre los campos y que al momento de conocer sus intereses sea demasiado tarde, ofrecer programas de asesoría dirigidos por estudiantes o egresados para generar espacios de diálogo y que los acompañen durante la carrera, y que los alumnos participen en la tutoría individual para atender cuestiones académicas como de la vida personal. En la tabla 21 se presentan algunos comentarios.

Tabla 21

Comentarios sobre las sugerencias para que el alumnado reciba orientación.

Yo recomendaría mucho tener un tutor particular, a veces lo puedes escoger tú o si no te lo pueden asignar ahí en el Programa Institucional de Tutoría, pero de verdad que ayuda un montón, ósea además de la parte académica también es la vida personal y a mí en lo personal es algo que me ha ayudado mucho en meter mis materias. -F1

Que egresados vengan a darnos pláticas y nos cuenten de cómo fueron sus procesos de titulación y en qué nos debemos enfocar porque siento que al inicio de la carrera como que te dan mucha información y hasta se te olvida porque en ese momento no la necesitas, pero cuando ya estás en los semestres más grandes siento que nada más estás como confundido. -F2

Mis sugerencias es difundir más y también orientar desde los primeros semestres porque creo que ahí es donde hay mayor oportunidad incluso para personas que no se sienten bien desde el inicio en la carrera como para motivarles a continuar y para aquellos que no tienen así como definido un área profesional como tal, conocer todas las oportunidades que hay y, para quienes sí, que también tengan

la oportunidad de explorar todo lo que hay y que no se queden con la duda, y pues que esto sea para el desarrollo personal o profesional en general pues creo que sí te puede brindar como estrategias que puedes aplicar en diferentes lados para cuestiones emocionales y demás cosas que sí sirven para el futuro profesional.

-F6

La verdad es que no tenía ni idea de que existían otros programas u otro tipo de orientaciones para ayudarnos en esta elección, yo con lo único que me quedé pues fue con la asignatura de comprensión de la realidad y pues nada más. Yo lo que recomendaría sería que un grupo, un taller o una reunión breve donde alguien que de verdad sepa al respecto de las asignaturas optativas y que tenga una visión a la mejor no cerrada de la psicología, es decir, alguien que tenga una apertura y una visión distinta nos muestre justo toda la información necesaria para la elección de las asignaturas. -F7

En el presente capítulo se presentaron los resultados de todos los instrumentos aplicados durante la investigación para evaluar la orientación psicoeducativa brindada a través del Club de Estudiantes Descubriendo su Objetivo Profesional (CEDOP) al alumnado de 4to semestre de licenciatura. En el próximo capítulo se discutirán los datos presentados para concluir si el programa CEDOP y el paradigma de aprendizaje autorregulado son efectivos para la planificación de las asignaturas optativas.

CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación evaluó la efectividad del programa CEDOP, comprobando la necesidad de brindar orientación psicoeducativa para que el alumnado de licenciatura pueda realizar una planeación de asignaturas optativas de acuerdo con sus objetivos profesionales y demostrando la viabilidad del paradigma de aprendizaje autorregulado como referente teórico para brindar dicha 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 la orientación psicoeducativa brindada a través del CEDOP tiene un impacto positivo en el alumnado.

A continuación, se discutirá la explicación por cada objetivo de la investigación.

Respecto al primer objetivo sobre la necesidad de brindar orientación psicoeducativa para la elección de asignaturas, es necesario reconocer que la flexibilidad curricular del Plan de Estudios 2008 representa un desafío para su ejecución, ya que el desconocimiento del alumnado respecto a cómo realizar una adecuada elección de asignaturas optativas para construir una trayectoria académica (problema detectado por la Facultad de Psicología en el 2015, la CODEIC en el 2017 y por Díaz-Barriga et al. en el 2020) sigue siendo una problemática latente actualmente, ya que con los datos reportados (principalmente en los grupos focales), se puede evidenciar las opiniones del alumnado respecto a este proceso, incluso el grupo control lo sigue reportando a pesar de haber recibido orientación en la asignatura CRSI. Por lo tanto, con las evidencias anteriormente mencionadas, es posible corroborar que el CEDOP responde eficientemente a una problemática real.

Además, con las evidencias presentadas en la dimensión 4 de los grupos focales, se puede afirmar que los resultados del presente trabajo respecto a la efectividad del programa CEDOP son auténticos y no se deben a la intervención de algún otro apoyo institucional, ya que el grupo control menciona desconocer otros apoyos de orientación y el grupo de seguimiento reportó participar en acompañamientos de tutoría individual pero después de haber participado en el programa.

Con base en los resultados expuestos en todos los instrumentos del estudio, es posible afirmar que la intervención del programa CEDOP demuestra facilitar el proceso de elección de asignaturas optativas, principalmente para que el alumnado establezca objetivos profesionales claros a partir de sus intereses, planifique sus asignaturas optativas correspondientes a la AFP con decisiones informadas y aproveche las oportunidades que le oferta la universidad para fortalecer su formación. Así mismo, como se reportó en los resultados del grupo focal de seguimiento, los aprendizajes adquiridos durante el programa le permitieron al alumnado autorregular su trayectoria académica en los semestres posteriores a su participación.

El potencial que ha demostrado la orientación psicoeducativa del programa CEDOP la podemos atribuir a tres factores: 1) el desarrollo de las tres dimensiones y áreas del alumnado, 2) la logística del programa y 3) la modalidad de aprendizaje implementada.

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 alumnado 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 CEDOP 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, también se puede resaltar que el CEDOP cumple con este criterio en su orientación.

Por otro lado, respecto a la logística del programa, es necesario resaltar que el diseño del CEDOP también es la fuente de la valoración positiva, pues como el alumnado comentó en el autorreporte, el cuestionario de satisfacción y en el grupo focal de seguimiento, el hecho de que el programa fuera a nivel 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 alumnado conociera la funcionalidad de su plan de estudios y ampliará 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 CEDOP 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).

Finalmente, otra de las razones a las que se le atribuye el resultado del programa es a la modalidad de aprendizaje implementada en el CEDOP, es decir, el acompañamiento entre pares, pues como el alumnado lo destacó innumerables veces en el autorreporte, cuestionario de satisfacción y grupo focal de seguimiento, el hecho de que las personas facilitadoras fueran estudiantes, fue un factor relevante que facilitó las condiciones necesarias para que el alumno reconociera un ambiente agradable para estar dispuesto a aprender, percibiera un espacio de confianza para aclarar todas sus dudas respecto a la elección de asignaturas optativas y se sintiera seguro al identificar que el estudiante a cargo de la orientación cuenta con una vasta experiencia para brindar el acompañamiento; todas ellas reconocidas por Gómez (2022), Pavía y de la Cruz (2023) y Vázquez (2023) como características necesarias para implementar efectivamente el aprendizaje entre pares.

Respecto al segundo objetivo sobre demostrar la viabilidad 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 demostrar claramente la efectividad de la autorregulación del aprendizaje en esta problemática, pues a pesar de la cantidad limitada de estudiantes incluida en la presente investigación, se puede ver una diferencia significativa entre los grupos, ya que al contrastar sus resultados, se puede observar que el grupo de seguimiento se autorregula para orientar su trayectoria académica hacia el aprendizaje, es decir, planifica y replanifica de acuerdo con su objetivo profesional y a los conocimientos que puede aprender en la asignatura; mientras que las personas del grupo control su autorregulación se orienta más hacia la evitación, demostrando que, para la

elección de asignaturas optativas no eligen las materias más pertinentes para alcanzar sus objetivos profesionales, pues toman en cuenta otros aspectos como el horario, las características del profesor, la forma de evaluación, y la cantidad de créditos faltantes, lo cual coincide nuevamente con el problema identificado por la CODEIC (2017) y la Facultad de Psicología (2015).

Lo comentado anteriormente demuestra que los participantes del programa CEDOP han desarrollado su autorregulación para poder 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 (pues como lo comentaban en el grupo focal de seguimiento, la mayoría solo ha realizado modificaciones pequeñas a 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 CEDOP 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 a dos factores: 1) el abordaje de la fase de planificación del modelo cílico de Zimmerman (2002) y 2) a la temática de replanificación del programa.

En primer lugar, como se comentó en el capítulo 5, el CEDOP se concentra principalmente en la fase de planificación del modelo de Zimmerman, por lo tanto, durante

su ejecución se llevaron a cabo sus dos subprocessos: el análisis de la tarea y las creencias auto-motivadoras.

Se le atribuyen los resultados positivos a esta característica debido a que, por un lado, el alumnado resaltó en el pretest-postest, autorreporte y cuestionario de satisfacción, la relevancia que tuvo para ellos el dedicar un momento dentro del programa para el reconocimiento de sus intereses y al 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), pues afirman que el establecimiento de objetivos resulta importante no solo al inicio de la tarea, sino durante y al final de ésta. Así mismo, se puede observar en los recursos presentados el desarrollo de su planificación estratégica, cuyas asignaturas optativas se basaron en decisiones informadas respecto al objetivo profesional que desean alcanzar, esto coincide con lo comentado por Cleary et al. (2012), quien señala que, en una planificación estratégica, el alumnado debe seleccionar las opciones más apropiadas para conducir al éxito de la tarea.

Adicionalmente, no podemos dejar pasar el abordaje de las creencias auto-motivadoras, pues con el autoconocimiento el alumnado se pudo dar cuenta que tienen competencias o están a tiempo de desarrollarlas para lograr su objetivo (autoeficacia); con el panorama amplio sobre la psicología y los ejemplos de participantes anteriores que se brindaron en el programa, el alumnado pudo reconocer que sus objetivos profesionales establecidos se pueden desarrollar incluso aunque no se encuentren dentro de los campos de conocimiento establecidos (expectativas de resultado); con el establecimiento del objetivo profesional pudieron incrementar su motivación intrínseca

por su formación y aprovechar oportunidades que oferta la UNAM (valor a la tarea); y finalmente, priorizaron su aprendizaje para desarrollar su objetivo profesional antes que cualquier otro criterio (orientación a metas).

Sobre la temática de replanificación del programa CEDOP, es importante recordar que durante sus sesiones no solamente se trabajó la planificación de su trayectoria, sino también se abordó el tema de replanificación de la trayectoria académica, este tema se puede considerar crucial en la orientación ya que, de acuerdo a lo reportado en el grupo focal de seguimiento, el alumnado reconoció que la elección de asignaturas optativas es un proceso cíclico que se retroalimenta con base en la autorreflexión de la experiencia y además es un proceso autónomo, dos características de la autorregulación de acuerdo con Vázquez y Difabio (2015) y Cleary et al. (2012).

Respecto al tema de replanificación, es importante hacer un señalamiento sobre el proceso de atribución causal de la fase de autorreflexión 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 como el hecho de que el profesor elegido no imparta el programa oficial de la materia (y por lo tanto prefieran cambiarse de grupo). 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.

Con todos los comentarios expuestos anteriormente, es posible concluir que la orientación psicoeducativa brindada a través del CEDOP es efectiva para que el alumnado de cuarto semestre de la licenciatura realice una planificación de sus asignaturas optativas acorde a sus objetivos profesionales, por lo tanto, se considera que el programa proporciona una modalidad viable que puede ser integrada a los diversos apoyos permanentes de orientación educativa que se ofertan en la facultad, para que forme parte de la orientación integral que se brinda a través del Programa Institucional de Tutoría (PIT) (Bermúdez, 2024), ya que con dicha acción, se atendería la problemática principal que se ha señalado y se daría continuidad a la solicitud comentada en el Reporte del Proyecto de Evaluación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología (Facultad de Psicología, 2016), que establece el diseño de un programa de orientación para la elección de asignaturas optativas.

Adicionalmente, es menester comentar que los principios de este programa, no solo se limitan a que el alumnado establezca objetivos profesionales claros, realice una planificación de asignaturas optativas y autorregule su trayectoria académica para lograr una formación profesional integral; más bien su visión tiene un trasfondo de aportación institucional y disciplinar, pues al orientar al alumnado para que desarrolle una trayectoria personalizada, no solamente asumirá un papel activo en su aprendizaje y aprovechará las oportunidades que le oferta la universidad, sino que a través de esto, se construirán diversos perfiles de egreso, los cuales nos pueden conducir a la innovación y el desarrollo de la psicología en nuestro país, ya que permitirá formar profesionales de excelencia para

atender las necesidades actuales, tal como lo menciona Díaz-Barriga et al. (2020), la DGEE (2015) y Romay (2018).

Como en toda investigación científica, resulta necesario reportar las limitaciones del estudio para que puedan tomarse en cuenta en caso de su replicación. 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 en futuros estudios, 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 durante este estudio únicamente se realizó un corte cuando se encontraban al término de su 6to semestre; por supuesto, este seguimiento sería la oportunidad idónea para llevar a cabo la valoración del CEDOP (última etapa de la implementación de un programa de orientación psicoeducativa comentada por Arellano, 2012) en donde, además de reportar los comentarios del alumnado como producto de su autorreflexión de la trayectoria, se tendría que realizar la comparativa entre la planificación desarrollada durante cuarto semestre y la trayectoria construida por el alumnado al término de su carrera.

Además, conviene considerar las opiniones del alumnado presentadas en este estudio sobre la solicitud de incrementar el tiempo del programa, por lo tanto, se sugiere agregar una o dos sesiones más al CEDOP, en donde se pueda disponer de tiempo para desarrollar más estrategias de autoconocimiento, para retroalimentación de los recursos (un proceso similar al de la sesión 3) o para profundizar en la dimensión socioemocional

(especialmente las emociones negativas relacionadas al proceso de elección de asignaturas). Este incremento de tiempo no comprometería la efectividad del programa, ya que, como se ha presentado en los primeros capítulos, otros estudios como el de Fernández-Martín et al. (2022), Quintana y Caamaño (2018) y Vázquez y Daura (2013) son igualmente exitosos a pesar de tener una duración de veinte, catorce y ocho sesiones respectivamente.

Finalmente, para concluir este trabajo, conviene trazar las implicaciones de la presente investigación. En primer lugar, respecto al programa CEDOP, al demostrar la efectividad de la orientación psicoeducativa basada en el paradigma de aprendizaje autorregulado en formato presencial, resultaría conveniente explorar su efectividad en otros escenarios, por ejemplo, este podría ofertarse también en formato virtual para orientar al alumnado que, por diversos motivos, se le complica asistir físicamente, esto con la intención de incrementar el alcance de la orientación para atender la problemática identificada, pues como lo demostraron Gómez (2022) y Caamaño y Quintana (2017), la orientación en esta modalidad también tiene resultados favorables.

Por otro lado, al detectar un área de oportunidad en la orientación que se brinda en la asignatura CRSI, el programa CEDOP podría realizar aportes para atender esta situación, ya sea incluyéndose en la planeación de la asignatura para que sea impartido por estudiantes o se proporcione una capacitación para que los docentes puedan tener una aproximación actualizada sobre la metodología implementada en el programa para la elección de asignaturas optativas y poder replicarla con su clase, aunque este último comprometería la efectividad de la metodología, pues estaría excluyendo la modalidad

de aprendizaje entre pares, la cual fue destacada como factor esencial por el alumnado en la investigación.

Por último, al demostrar la viabilidad del paradigma de aprendizaje autorregulado para la orientación, la presente investigación proporciona una base sólida para diseñar programas basados en este paradigma psicoeducativo contemporáneo, los cuales pueden ser dirigidos al ingreso del alumnado y al egreso de la institución, con la finalidad de que al principio de su carrera se formen estudiantes que autorregulen de manera autónoma su trayectoria académica y al finalizarla estos puedan fortalecer sus estrategias de autorregulación para adaptarse al mundo laboral, tal como lo menciona Velázquez (2016).

REFERENCIAS

American Psychological Association (APA). (2015). *20 principios fundamentales de la psicología y el aprendizaje desde la educación infantil hasta la enseñanza secundaria*. Coalition for Psychology in Schools and Education.

<https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.pdf>

American Psychological Association (APA). (2018a). Guidance. *Dictionary of the American Psychological Association*. <https://dictionary.apa.org/guidance>

American Psychological Association (APA). (2018b). Self-regulation. *Dictionary of the American Psychological Association*. <https://dictionary.apa.org/self-regulation>

American Psychological Association (APA). (2018c). Self-regulated learning. *Dictionary of the American Psychological Association*. <https://dictionary.apa.org/self-regulated-learning>

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.

Bermúdez, P. (2024). Plan de Acción Tutorial 2024. *Sistema Institucional de Tutoría*.

<https://tutoria.unam.mx/es/planes-de-accion-tutorial-2024>

Benoit, C. (2021). La tutoría entre pares: una estrategia para el fortalecimiento de la vocación pedagógica. *Transformación*, 17(1), 1-17.

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-
29552021000100001&script=sci_arttext&tlang=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-29552021000100001&script=sci_arttext&tlang=pt)

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>

Caballero-Cantu, J., Chávez-Ramírez, E., López-Almeida, M., Inciso, E., y Méndez, J. (2023). El aprendizaje autónomo en educación superior. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 3(391), 1-19. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2023391>

Camacho, A. (2013). *Taller de orientación psicoeducativa para jóvenes con discapacidad intelectual: un recurso para el fortalecimiento de la autodeterminación* [Informe de prácticas, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <http://132.248.9.195/ppt2002/0720912/Index.html>

Carlos, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo?. *Perfiles educativos*, 33, 129-141. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea12.pdf>

Carrasco, E., Zúñiga, C., y Asún, R. (2021). Diseño y Validación Inicial del Test de Intereses Profesionales para la Orientación Vocacional (TIPOV) en Estudiantes

Secundarios de Chile. *Psykhe*, 30(1), 1-13.

<https://doi.org/10.7764/psykhe.2018.22221>

Choez-Menescal, 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

Cleary, T., Callan, G., y Zimmerman, B. (2012). Assessing Self-Regulation as a Cyclical, Context-Specific Phenomenon: Overview and Analysis of SRL Microanalytic Protocols. *Education Research International*, 2012(428639), 1-19.

<https://doi.org/10.1155/2012/428639>

Collazo, M., Hernández, O., y Seoane, M. (2014). La tutoría entre pares: primera experiencia curricular opcional en la Facultad de Odontología - UDELAR. *Odontoestomatología*, 16(23), 54-66.

http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-93392014000100007&script=sci_arttext

Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC). (2017). *Encuesta para alumnos sobre el plan de estudios*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/Sintesis_de_resultados.pdf

Contreras, Y. y Lozano, A. (2012). Aprendizaje auto-regulado como competencia para el aprovechamiento de los estilos de aprendizaje en alumnos de educación superior. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 5(10), 114-147.

<https://doi.org/10.55777/rea.v5i10.964>

Cruz, D. (2015). *Aprendizaje o tutoría entre pares. Análisis de una experiencia* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM.

<http://132.248.9.195/ptd2015/noviembre/0738391/Index.html>

Delgadillo, N. (2023). *El aprendizaje autorregulado y las creencias epistemológicas de estudiantes universitarios al construir un EPA para un proyecto* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM.

<http://132.248.9.195/ptd2023/enero/0834880/Index.html>

Demuner-Flores, M., Ibarra-Cisneros, M., y Nava-Rogel, R. (2023). Estrategias de aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios durante la contingencia covid-19. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 14(39), 116-130. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.39.1532>

División de Estudios Profesionales (DEP). (2023). *Listado de posibles directores para trabajos de titulación*. Facultad de Psicología.

<https://www.psicologia.unam.mx/titulacion/>

División de Estudios Profesionales (DEP). (2024). *Guía Académica de la Licenciatura*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

<https://www.psicologia.unam.mx/academica/>

Dirección General de Administración Escolar (DGAE). (2008). *Descripción sintética del plan de estudios de la Licenciatura en Psicología*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://escolar1.unam.mx/planes/f_psicologia/Psicol.pdf

Dirección General de Administración Escolar (DGAE). (2018). *Oferta educativa nivel Licenciatura*. DGAE UNAM. <https://www.dgae.unam.mx/planes/licenciatura.html>

Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE). (2015). *Evaluación técnico-académica del plan de estudios vigente Licenciatura en Psicología Plan 2008.*

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Díaz-Barriga, F., Soto, F., y Díaz-David, A. (2015). Actores del currículo: los estudiantes universitarios reflexionan sobre su trayecto curricular a través de relatos digitales personales. *Curriculum Sem Fronteiras*, 15(3), 626-644.

https://www.academia.edu/download/66046850/arceo_rodriguez_david.pdf

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/iisue.20072872e.2020.30.585>

Durán, D., y Vázquez, A. (2021). Implementing Peer Tutoring for the Development of Empathy in Nursing Education. *Nursing Research and Education*, 39(2), 1-15.

<https://doi.org/10.17533/udea.iee.v39n2e07>

Durán, J. (2008). Las tensiones de la construcción curricular flexible en el mundo universitario. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2(2), 191-200.

<https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/834/585>

Erausquin, C., Denegri, A., y Michele, J. (2014). *Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos* [Material didáctico]. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/195>

Facultad de Psicología. (2008a). *Plan de Estudios 2008*. Universidad Nacional Autónoma de México.

https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/Licenciatura_Psicologia_UNAM

[Plan de Estudios 2008 Informacion y estructura.pdf](#)

Facultad de Psicología. (2008b). *Programa de la asignatura 1401 Comprensión de la Realidad Social I*. Universidad Nacional Autónoma de México.

<https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/curricula/fq/1401ComprensiondelaRealidadSocialI.pdf>

Facultad de Psicología. (2015). *Proyecto de evaluación del plan de estudios de la licenciatura en psicología 1360 y 1361* (Vol. I). Universidad Nacional Autónoma de México.

Facultad de Psicología. (2016). *Reporte de evaluación del plan de estudios de la licenciatura en psicología 1360 y 1361* (Vol. II). Universidad Nacional Autónoma de México.

Facultad de Psicología. (2019). *¿Qué es el Programa Institucional de Tutoría (PIT)?*. Programa Institucional de Tutoría, Facultad de Psicología UNAM.

<https://www.psicologia.unam.mx/tutorias/>

Facultad de Psicología. (2023). *Estudio de egreso 2022*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Facultad de Psicología. (2024). Alumnado de la licenciatura participará en la asignatura internacional El Arte del Debate durante el semestre 2024-2. *Gaceta de la Facultad de Psicología, UNAM*, 24(456), 3.

<https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/gacetas/Gaceta-de-la-Facultad-de-Psicologia-UNAM-Anio-24-Vol-24-No-456-13-de-febrero-de-2024.pdf>

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.uleam.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>

Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública.

Revista Educación, 31(1), 43-63. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>

García, D. (2018). *El papel del aprendizaje autorregulado en la obtención de mejores resultados en educación médica* [Tesis de especialidad, Universidad Militar Nueva Granada-Colombia]. Repository UNIMILLITAR.

<https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/20530/Garc%C3%A9sRodr%C3%ADguezDianaMargarita2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Godoy, J., Vidal, A., Illesca, M., Espinoza, E., y Flores, L. (2021). Rol de tutor par: experiencia de estudiantes de medicina. *Revista Médica de Chile*, 149(5), 765-772. <http://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872021000500765>

Gómez, G. (2022). *Evaluación de habilidades sociales de tutores pares del programa de Formación para la Tutoría Entre Pares de la carrera de Psicología del SUAyED* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <http://132.248.9.195/ptd2022/diciembre/0834004/Index.html>

González-Benito, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 2(2), 43-60.

<https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp43-60>

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>

Hasseli, R., Pfeiffer, S., Kappesser, J., Hermann, C., Richter-Bastian, K., Sattler, T., Tschernatsch, M., Hoffmann, U., Müller-Ladner, U., y Lange, U. (2020). Modellprojekt zur interdisziplinären universitären Lehre – Studierende der Medizin und der Psychologie lernen erstmals gemeinsam. *Z Rheumatol*, 79, 200-202.

<https://doi.org/10.1007/s00393-020-00749-8>

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, C., y Facciola, M. (2019). Variables de implementación de tutoría entre pares: descripción y análisis. *Revista de Psicología*, 15(30), 42-60.

<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9603>

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.

Jabif, L. (2010). Competencias y situaciones: un matrimonio inseparable. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 2(6), 4-22.

<https://caes.ort.edu.uy/innovaportal/file/66720/1/competencias-y-situaciones-jabif.pdf>

Lugo, O. G. (2024). *Experiencias estudiantiles sobre el proyecto Orientación e Intervención Psicoeducativa a Estudiantes en Educación Superior*. Facultad de Psicología, UNAM.

Lugo, O. G. (2023). *Programa de asignatura optativa 1527 Evaluación en Psicología de la Educación*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.psicologia.unam.mx/programas-de-asignaturas-optativas-2024-1/>

Luque, A., y Pérez, I. (2019). El currículo flexible basado en competencias: una alternativa para el logro de la calidad educativa universitaria. *La Vida y la Historia*, 2013(1), 63–72. <https://doi.org/10.33326/26176041.2013.1.324>

Machado, M. (2022). El aprendizaje entre pares y sus efectos en el desempeño de los estudiantes. *Desarrollo y Sociedad*, (92), 11-43. <https://doi.org/10.13043/dys.92.1>

Martínez-González, A., Gil-Miguel, A., Rey-Calero, J., Cabrera, A., Ponce, R., y Rodríguez, R. (1999). La evaluación diagnóstica como mecanismo para estimar el éxito o el fracaso en la licenciatura de médico cirujano. *Revista Educación Superior ANUIES*, 28, 5-19.

http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista110_S1A1ES.pdf

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

Núñez, A., Becerra, E., y Olalla, V. (2021). Autogestión del aprendizaje: Revisión de la literatura. *Explorador Digital*, 5(2), 6-22.

<https://doi.org/10.3326/exploradordigital.v5i2.1649>

Oliva-Figueroa, I., Koch-Ewertz, T., y Quintero-Tapia, J. (2014).

Inter/transdisciplinariedad y universidad: patrones de desplazamiento e interactividad disciplinar. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 99-112. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281031320007.pdf>

Ortigoza, C., Fernández, E., y Bonachea, O. (2015). Hacia un currículo flexible: salidas intermedias y cursos optativos. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCalE)*, 6(1), 102-112.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6630521>

Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cílico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462.

<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>

Papalia, D., y Martorell, G. (2021). *Desarrollo Humano* (14ed). McGraw-Hill.

Pavía, A., y de la Cruz, G. (2023). Tutoría entre pares: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 20(43), 1-23.

<https://doi.org/10.31206/rmdo512023>

QS World University Rankings. (2022). *QR TopUniversities 2022: Psychology*. QS World University Rankings. <https://www.topuniversities.com/university-subject-rankings/psychology/2022?tab=indicators>

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>

Reforma. (2022). *Resultados Mejores Universidades 2022*. Universitarios, 44.
<https://www.reforma.com/libre/online07/aplicacionei/Pagina.html?seccion=universitarios&fecha=20220327>

Rochin, F. (2021). Deserción escolar en la educación superior en México: revisión de literatura. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(22), 1-11. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.821>

Romay, M. y Rigo, M. (2020). Estrategias instruccionales en el contexto universitario público: acercamiento exploratorio a una Facultad de Psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(1), 11-26.
<https://revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/61>

Romay, M. (2018). *Estrategias de enseñanza en educación superior: el caso de la Facultad de Psicología, UNAM* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM.
<http://132.248.9.195/ptd2018/septiembre/0780471/Index.html>

Romero, G. (2017). *Orientación psicoeducativa y la adaptación escolar en los niños de la escuela de educación básica "Ciudad del Norte"* [Tesis de licenciatura,

Universidad Técnica de Babahoyo]. Repositorio digital.

<http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/3807>

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>

Santiviago, C., Rey, R., Couchet, M., y De León, F. (2020). Las tutorías entre pares en la Universidad de la República como experiencia formativa: la mirada de los tutores. *Páginas de Educación*, 13(2), 21-33.

<https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.2182>

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>

Universidad de Chile (UChile). (2024). *Orientación Psicoeducativa Individual*. Centro de Enseñanza Aprendizaje Campus Sur, Universidad de Chile.

<https://uchile.cl/presentacion/centro-de-aprendizaje-campus-sur/Area-de-Orientacion-Psicoeducativa/programa-OPI>

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2024). ¿Qué es la UNAM?. Portal UNAM. <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam/que-es-la-unam>

- 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>
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J., Cabanach, R., González-Pienda, J., y Rosario, P. (2010). Motivación y Aprendizaje Autorregulado. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(1), 86-97. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28420640010.pdf>
- 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>
- Vázquez, S., y Difabio, H. (2015). Modelos teóricos del aprendizaje auto-regulado y la concepción de persona. *Revista de Orientación Educacional*, 29(55), 95-110. <http://200.14.213.175/roe/index.php/roe/article/view/57>
- Vázquez, S. (2023). *Estrategia institucional para la permanencia escolar acompañamiento académico entre pares universitarios* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <http://132.248.9.195/ptd2023/septiembre/0846946/Index.html>
- Velázquez, I. (2016). *Manual operativo para el programa "Tutoría Entre Pares" de la Facultad de Artes y Diseño*, UNAM [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <http://132.248.9.195/ptd2016/enero/0739685/Index.html>
- Vera, G. (2015). *Efectividad de un programa psicoeducativo en el incremento de conocimientos y emociones expresadas en familiares cuidadores de pacientes esquizofrénicos Hospital Hermilio Valdizán* [Tesis de especialidad, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. CYBERTESIS. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/13583>

Zamora, E. (2023). *La importancia de la tutoría en la formación universitaria: el caso de la tutoría par en el Sistema de Universidad Abierta* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM.

<http://132.248.9.195/ptd2023/marzo/0836735/Index.html>

Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B., y Schunk, D. (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications*. Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B., y Schunk, D. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Educational Psychology Handbook.

Zumbrunn, S., Tadlock, J., y Roberts, D. (2015). *Encouraging Self-Regulated Learning in the Classroom A Review of the Literature*. Metropolitan Educational Research Consortium (MERC), Virginia Commonwealth University.

https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=merc_pubs

ANEXOS

Anexo 1. Oferta de asignaturas optativas por campo de conocimiento del Plan de Estudios 2008

CIENCIAS COGNITIVAS Y DEL COMPORTAMIENTO (CCC)								
Semestre								
Quinto		Sexto		Séptimo		Octavo		
Asignatura	Créditos	Asignatura	Créditos	Asignatura	Créditos	Línea terminal	Asignatura	Créditos
Aprendizaje, Motivación y Cognición I	8	Aprendizaje, Motivación y Cognición II	8	Aprendizaje, Motivación y Cognición III	8		Modelos de Aprendizaje, Motivación y Cognición I	6
Desarrollos Actuales en Cognición y Comportamiento I	6	Desarrollos Actuales en Cognición y Comportamiento II	6	Desarrollos Actuales en Cognición y Comportamiento III	6	Investigación y Docencia	Taller de Investigación y Docencia Supervisada I	10
Investigación y Análisis de Datos I	6	Investigación y Análisis de Datos II	6	Investigación y Análisis de Datos III	6		Temas Selectos en Comportamiento y Cognición I	6
Taller de Investigación I	10	Taller de Investigación II	10	Taller de Investigación III	10		Estrategias de Evaluación y Cambio del Comportamiento I	6
						Evaluación, Intervención y Valoración del Cambio Conductual	Principios y Técnicas de Cambio del Comportamiento	6
							Taller de Práctica Supervisada I	7
							Temas Selectos de Evaluación Conductual I	4
							Temas Selectos de Intervención Conductual I	4
						Evaluación y Fomento del Desarrollo Cognitivo y Aprendizaje Complejo	Aprendizaje Complejo en Dominios Diversos I	8
							Diseños Cognitivos en Aprendizaje Complejo I	10
							Investigación Supervisada en Aprendizaje Complejo I	8

PROCESOS PSICOSOCIALES Y CULTURALES (PSC)									
Semestre									
Quinto		Sexto		Séptimo		Octavo			
Asignatura	Créditos	Asignatura	Créditos	Asignatura	Créditos	Línea terminal	Asignatura	Créditos	
Evaluación Social	6	Conflictos, Conformidad y Consenso	13	Análisis del Discurso	6	Acción Comunitaria	Intervención Psicosocial en Comunidades	10	
Metodología	6	Estadística Inferencial en Psicología	6	Análisis Semiótico	6	Ambiente Sexualidad y Género	Seminario de Comunicación	6	
Construcción de Instrumentos	6	Fuentes de Información	6	Cultura, Tecnología y Diversidad	6		Sexualidad Humana y Género	13	
Lenguaje, Sentido y Acción Social	6	Investigación Social	6	Estrategias de Intervención	6		Comunicación y Construcción de Sentido	6	
Procesos Colectivos y Problemas Sociales	12	Psicología de la Vida Cotidiana	6	Intervención en Procesos Psicosociales	14	Comunicación, Criminología y Poder	Comunicación y Psicología Política	12	
							El Delito: una Construcción Social	11	

PSICOBIOLOGÍA Y NEUROCIENCIAS (PYN)									
Semestre									
Quinto		Sexto		Séptimo		Octavo			
Asignatura	Créditos	Asignatura	Créditos	Asignatura	Créditos	Línea terminal	Asignatura	Créditos	
Psicofisiología Sistémica	6	Evaluación Neuropsicológica	4	Bioestadística	4		Genética de la Conducta	6	
Métodos en Neurociencias	6	Psicofisiología del Sueño	6	Estudios de Señales Eléctricas Cerebrales	4	Neurobiología de la Conducta	Problematización en Neurobiología	6	
Métodos de Observación en Psicobiología	4	Psicofisiología de la Atención	6	Neurobiología del Aprendizaje y la Memoria	6		Seminario de Neurobiología Conductual	6	
Psicobiología Evolutiva y Etiología	6	Temas Selectos en Psicobiología II	6	Neurociencias Cognoscitivas	6	Neuropsicología	Métodos en Neuropsicología	6	
Registro Psicofisiológico	4	Técnicas de Imagenología Cerebral	4	Psicobiología del Desarrollo	6		Neuropsicología Básica	6	
Temas Selectos en Psicobiología I	6	Psicofarmacología y Adicción	6	Temas Selectos en Psicobiología III	6	Psicofisiología	Seminario de Neuropsicología	6	
							Intercepción y Conducta I	6	
							Problematización en la Psicofisiología	6	
							Psicofisiología Clínica	6	
							Seminario en Psicofisiología	6	

PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN (PE)								
Semestre								
Quinto	Sexto		Séptimo		Octavo			
Asignatura	Créditos	Asignatura	Créditos	Asignatura	Créditos	Línea terminal	Asignatura	Créditos
Evaluación Educativa	6	Investigación Cuantitativa en Educación	6	Análisis del Sistema Educativo Mexicano	6		Desarrollo Curricular	6
Evaluación en Psicología de la Educación	15	Investigación en Educación	15	Inducción a la Intervención en Educación	15	Diseño y Evaluación Educativos	Diseños de Modelos y Estrategias Educativas	6
Paradigmas Psicológicos en la Educación	6	Paradigmas Psicoeducativos Contemporáneos	6	Investigación Cualitativa en Educación	6		Diseño y Evaluación Educativos I	15
Procesos Psicosociales en el Aula	6	Programas de Intervención Psicoeducativa	6	Nuevas Tecnologías en Educación	6		Enseñanza de la Psicología	6
							Integración Educativa Enfoques Actuales	6
							Integración I: Enfoque Educativo	6
							Intervención en Educación en la Diversidad I	15
							Modelos de Evaluación Psicopedagógica	6
							Construcción de Conocimientos Escolares	6
							Formación de Agentes Educativos	6
							Intervención en Psicología Escolar I	15
							Modelos de Orientación Psicoeducativa	6
							Educación a Distancia: Fundamentos	6
							Educación a Distancia: Diseño Instruccional	6
							Intervención en Educación a Distancia I	15
							Planeación Didáctica y Educación a Distancia	6

Nota. Las asignaturas optativas correspondientes a la línea terminal Formación en la Educación Abierta y a Distancia no están disponibles en la oferta del sistema escolarizado.

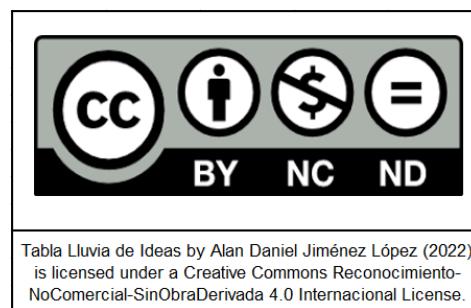
PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL (PO)								
Semestre								
Quinto	Sexto		Séptimo			Octavo		
Asignatura	Créditos	Asignatura	Créditos	Asignatura	Créditos	Línea terminal	Asignatura	Créditos
Capacitación y Desarrollo de Personal I	8	Administración de Personal	6	Capacitación y Desarrollo de Personal III	8		Desarrollo de Equipos de Trabajo	6
Conducta Organizacional y Administración	6	Capacitación y Desarrollo de Personal II	8	Elaboración de Pruebas Industriales	8	Procesos Psicosociales en las Organizaciones	Formación de Directivos	6
Seguridad, Higiene y Ambiente de Trabajo	8	Integración de Personal I	8	Integración de Personal II	8		Cultura y Comportamiento Organizacional	6
				Relaciones Laborales	6		Impacto Psicosocial de las Empresas	6
							Desarrollo de Equipos de Trabajo	6
							Formación de Directivos	6
							Calidad, Productividad y Competitividad	6
							Procesos de Mejora Continua	6
							Desarrollo de Equipos de Trabajo	6
							Formación de Directivos	6
							Psicología de la Salud en el Trabajo	6
							Metrología Psicológica	6
							Desarrollo de Equipos de Trabajo	6
							Formación de Directivos	6
							Psicología del Consumidor	6
							Introducción a la Mercadotecnia	6
							Investigación de Mercado	6

PSICOLOGÍA CLÍNICA Y DE LA SALUD (PCS)								
Semestre								
Quinto	Sexto		Séptimo		Octavo			
Asignatura	Créditos	Asignatura	Créditos	Asignatura	Créditos	Línea terminal	Asignatura	Créditos
Bioética	4	Epidemiología y Salud Pública	6	Integración de Informes Psicológicos	9	Promoción de Salud y Prevención del Comportamiento Adictivo	Principios del Comportamiento Adictivo	8
Métodos y Técnicas de Investigación	4	Psicodiagnóstico II	9	Psicopatología y Personalidad	9		Teorías y Modelos de Prevención I	8
Psicodiagnóstico I	9	Psicodinámica de Grupo	6	Teorías Psicológicas de la Salud	6		Tópicos Selectos en Adicciones	8
Teoría y Técnica de la Entrevista I	6	Teoría y Técnica de la Entrevista II	6	Teorías y Sistemas Terapéuticos	6	Psicopatología de la adultez	Intervención en Grupos I	8
							Psicogerontología	6
							Psicopatología de la Adultez	6
							Alternativas Terapéuticas en Niños y Adolescentes	6
						Intervención en Niños y Adolescentes	Intervención en Niños I	8
							Psicopatología del Desarrollo Infantil	8
						Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad	Promoción y Educación para la Salud	8
							Salud Comunitaria y Epidemiología	5
							Temas Selectos en Psicología de la Salud	8

Anexo 2. Recurso: Tabla Lluvia de Ideas



TABLA LLUVIA DE IDEAS										
Nombre:		Instrucciones. A continuación, se te presenta una tabla donde podrás escribir aquellos temas que deseas abordar o trabajar durante tu trayectoria académica y posterior futuro profesional, no hay un límite máximo o mínimo ya que se trata de tus intereses personales. De lado derecho encontrarás los seis campos de conocimiento de la Facultad de Psicología, marca con "1" aquellos en los que puedes apoyarte para desarrollar cada tema.								
Nº	Tema de interés	Población/es	Nivel de intervención	Observaciones	CCC	Social	Clínica	Orga	Educativa	Neuro
1					0	0	0	0	0	0
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										



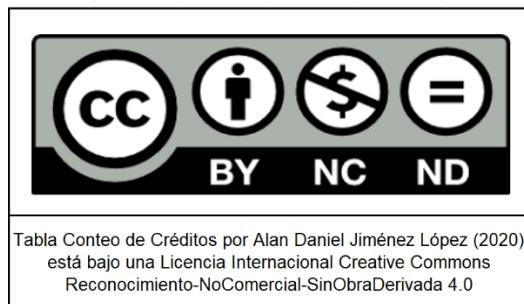
Anexo 3. Recurso: Tabla Conteo de Créditos

	<h2 style="margin: 0;">TABLA CONTEO DE CRÉDITOS</h2>	
<p>Instrucciones. A continuación, se te presenta una tabla donde podrás registrar aquellas asignaturas optativas que planeas cursar a partir de 5to semestre, este formato realiza el conteo de créditos de forma automática, únicamente tienes que escribir el número de créditos de la asignatura en la casilla de color blanco correspondiente, recuerda revisar los recuadros que contienen el conteo total por semestre y el total de créditos del plan de estudios. Adicionalmente, podrás agregar en el apartado de "observaciones" la planificación de los requisitos de la licenciatura, las oportunidades que deseas cursar y algún otro dato que consideres relevante.</p>		
Nombre:		

Créditos totales del Plan de Estudio	310
Total de creditos de 1º a 4º	161
Total de creditos de 5º a 8º	149
Total	177

Quinto semestre			Sexto semestre			Séptimo semestre			Octavo semestre		
Asignatura	Créditos	Suma	Asignatura	Créditos	Suma	Asignatura	Créditos	Suma	Asignatura	Créditos	Suma
Procesos Psicosociales y Culturales											
Evaluación Social	6		Conflictivo, Conformidad y Consenso	13		Análisis del Discurso	6		Intervención Psicosocial en Comunidad	10	
Metodología	6		Estadística Inferencial en Psicología	6		Análisis Semiótico	6		Seminario de Comunicación	6	
Construcción de Instrumentos	6		Fuentes de Información	6		Cultura, Tecnología y Diversidad	6		Sexualidad Humana y Género	13	
Lenguaje, Sentido y Acción Social	6		Investigación Social	6		Estrategias de Intervención	6		Comunicación y Construcción de Sentido	6	
Procesos Colectivos y Problemas Socia	12		Psicología de la Vida Cotidiana	6		Intervención en Procesos Psicosociales	14		Comunicación y Psicología Política	12	
									El Delito: una Construcción Social	11	
Ciencias Cognitivas y del Comportamiento											
Aprendizaje, Motivación y Cognición I	8		Aprendizaje, Motivación y Cognición II	8		Aprendizaje, Motivación y Cognición III	8		Modelos de Aprendizaje, Motivación y	6	
Desarrollos Actuales en Cognición y Co	6		Desarrollos Actuales en Cognición y Co	6		Desarrollos Actuales en Cognición y Co	6		Taller de Investigación y Docencia Sup	10	
Investigación y Análisis de Datos I	6		Investigación y Análisis de Datos II	6		Investigación y Análisis de Datos III	6		Temas Selectos en Comportamiento y	6	
Taller de Investigación I	10		Taller de Investigación II	10		Taller de Investigación III	10		Estrategias de Evaluación y Cambio de	6	
									Principios y Técnicas de Cambio del Co	6	
									Taller de Práctica Supervisada I	7	
									Temas Selectos de Evaluación Conduc	4	
									Temas Selectos de Intervención Cond	4	
									Aprendizaje Complejo en Dominios Div	8	
									Diseños Cognitivos en Aprendizaje Con	10	
									Investigación Supervisada en Aprendiz	8	

Observaciones	Observaciones	Observaciones	Observaciones
Requisitos:	Requisitos:	Requisitos:	Requisitos:
Oportunidades:	Oportunidades:	Oportunidades:	Oportunidades:
Otro:	Otro:	Otro:	Otro:



Anexo 4. Cuestionario de conocimientos sobre la trayectoria académica (Pretest-Postest)



Estimad@ participante: Agradecemos tu disponibilidad para contestar este formulario. La información obtenida será utilizada para valorar lo aprendido en el programa. ¡Gracias!

Duración: 10 min aproximadamente.

Para saber si estás de acuerdo en contestar este cuestionario, por favor marca la siguiente opción:

- Sí

SECCIÓN 1

Instrucciones: Por favor lee cuidadosamente cada una de las preguntas y responde con base en tus conocimientos actuales, en caso de no saber una respuesta puedes marcar o anotar "no sé". Considera que lo único que se valorará es el envío de respuestas, por lo tanto, el puntaje obtenido no afectará los criterios para obtener la constancia de participación.

1.- ¿Cuántos créditos necesitas inscribir por semestre (de 5to a 8vo) para ser estudiante regular?

- No sé
- 27 a 33
- 33 a 37
- 37 a 41
- 41 a 47

2.- Para concluir la formación de la licenciatura se requiere un total de ____ créditos.

- No sé
- 320
- 310
- 210
- 220

3.- Marca aquellos elementos que, de acuerdo con el objetivo de la licenciatura, son necesarios para una formación integral:

- No sé
- Trabajo en equipo
- Teoría
- Práctica
- Capacitación
- Evaluación
- Publicar
- Rapport
- Comunicación
- Investigación
- Entrevista
- Construcción de instrumentos
- Lectura

4.- Marca las oportunidades que tienes como estudiante de la Facultad de Psicología UNAM:

- No sé
- Actividades extracurriculares (cursos, talleres, conferencias, etc.)
- Idiomas
- Asignaturas teórico-prácticas
- Prácticas profesionales extracurriculares
- Becas
- Proyectos de investigación
- Programa Institucional de Tutoría
- Movilidad estudiantil
- Servicio Social
- Modalidad de titulación
- Deportes
- Actividades, recreativas y culturales

5.- Menciona cuáles son los requisitos de titulación:

6.- Menciona la diferencia entre áreas de la licenciatura y campos de conocimiento:

SECCIÓN 2

Instrucciones: A continuación aparecen 6 enunciados, para cada uno se te presentan cinco posibles opciones de respuesta: (1) totalmente en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) de acuerdo, (5) totalmente de acuerdo. Por favor selecciona aquella con la que te sientas más identificad@.

7.- Comprendo el objetivo de la Licenciatura en Psicología de la FacPsic UNAM.

Totalmente en desacuerdo totalmente de acuerdo

1 2 3 4 5

8.- Identifico mi objetivo profesional.

Totalmente en desacuerdo totalmente de acuerdo

1 2 3 4 5

9.- Es obligatorio elegir un solo campo de conocimiento.

Totalmente en desacuerdo totalmente de acuerdo

1 2 3 4 5

10.- Sé cómo combinar asignaturas de diferentes campos de conocimiento para lograr una formación integral.

Totalmente en desacuerdo totalmente de acuerdo

1 2 3 4 5

11.- El nombre de las asignaturas optativas proporcionan la información suficiente para tomar la decisión de inscribirla.

Totalmente en desacuerdo totalmente de acuerdo

1 2 3 4 5

12.- Cuento con los conocimientos suficientes para elegir mis asignaturas optativas.

Totalmente en desacuerdo totalmente de acuerdo

1 2 3 4 5

Anexo 5. Formulario para Autorreporte



Estimad@ participante: Agradecemos tu disponibilidad para contestar este formulario. La información obtenida será utilizada para valorar lo aprendido en el programa. ¡Gracias!

Duración: 10 min aproximadamente.

Para saber si estás de acuerdo en contestar este cuestionario, por favor marca la siguiente opción:

- Estoy de acuerdo

Instrucciones: Contesta con honestidad cada una de las preguntas que se presentan a continuación (favor de explicar ampliamente).

1.- ¿Qué me gustó de la sesión?

2.- ¿Qué no me gustó de la sesión?

3.- ¿Qué sugerencias haría para mejorar la sesión?

Espacio para comentarios adicionales que no se pudieron expresar anteriormente.

Anexo 6. Formulario de Opinión



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍA**



Cuestionario de opinión para participantes

El Programa Institucional de Tutoría (PIT) tiene como objetivo atender las necesidades personales, sociales, académicas y profesionales de las y los estudiantes para prevenir la reprobación, deserción, ausentismo, rezago, y favorecer la titulación.

Tus respuestas a este cuestionario nos aportarán información para mejorar los talleres ¡Gracias de antemano por compartirnos tu experiencia!

1.- ¿Los contenidos abordados dentro del taller fueron adecuados?

Totalmente en desacuerdo totalmente de acuerdo

1 2 3 4

2.- ¿Las actividades realizadas fueron apropiadas a la temática del taller?

Totalmente en desacuerdo totalmente de acuerdo

1 2 3 4

3.- ¿La duración del taller fue suficiente para satisfacer tus expectativas de formación?

Totalmente en desacuerdo totalmente de acuerdo

1 2 3 4

4.- ¿Los medios tecnológicos y de comunicación utilizados fueron eficaces?

Totalmente en desacuerdo totalmente de acuerdo

1 2 3 4

5.- ¿La/el ponente mostró dominio de los contenidos durante las sesiones?

Totalmente en desacuerdo totalmente de acuerdo

1 2 3 4

6.- ¿La/el ponente realizó retroalimentaciones que favorecieron el proceso de aprendizaje y participación reflexiva de las y los participantes?

Totalmente en desacuerdo totalmente de acuerdo

1 2 3 4

7.- Menciona brevemente 3 aprendizajes que adquiriste dentro de este taller:

8.- ¿Fuiste evaluada/o dentro del taller?

- Sí
- No

9.- ¿Qué instrumentos de evaluación se emplearon?

- Exámenes o cuestionarios
- Entrega de actividades o tareas
- Participaciones
- Portafolio de evidencias
- Proyecto final
- Otro:

10.- ¿Tu asistencia al taller fue?

Inconstante Muy constante

1 2 3 4 5

11.- ¿Cómo autoevalúas tu desempeño dentro del taller?

Deficiente Excelente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

12.- Selecciona en qué categorías fue útil para ti este taller:

- Complementar tu formación profesional
- Orientar sobre cuestiones académicas
- Aportar en tu vida personal
- Otro:

13.- ¿Recomendarías este taller?

- Sí
- No

14.- ¿Por qué?

15.- ¿Deseas hacer alguna sugerencia para mejorar los talleres?

Anexo 7. Cuestionario para Grupo Focal

Presentación

Buen día, espero que se encuentren muy bien. Antes de comenzar me gustaría agradecer su disposición para participar en este grupo focal, mi nombre es Alan Daniel Jiménez López, responsable del proyecto de tesis “CEDOP: programa de orientación psicoeducativa para planificar asignaturas optativas en la educación superior” y seré el encargado de moderar la conversación durante esta sesión.

Como se les compartió anteriormente vía correo electrónico, el objetivo de esta reunión es conocer su experiencia sobre el proceso de elección de asignaturas optativas correspondiente al Área de Formación Profesional que han realizado en este segundo tramo curricular de la licenciatura. El grupo focal se compone de cuatro dimensiones y tendrá una duración aproximada de dos horas.

Durante el desarrollo de esta reunión se tomarán algunas notas y se grabará la sesión con la finalidad de no perder ningún detalle de sus respuestas, no obstante, les recuerdo que esta investigación está regida bajo los principios éticos de nuestra disciplina, por lo tanto, sus respuestas serán utilizadas únicamente para los fines de la presente investigación y se reportarán de forma anónima sin ningún rasgo que les identifique, todo esto para guardar la confidencialidad de los datos. Por ello, solicito su autorización para iniciar con la grabación.

Para poder comenzar, solamente me queda mencionar que no hay respuestas correctas o incorrectas, ya que el objetivo es conocer su opinión. ¿Alguien tiene alguna duda respecto al desarrollo de este grupo focal?

Dimensión 1. Orientación recibida por el currículo

La asignatura CRSI contempla dos unidades para abordar las estrategias de planificación y la toma de decisiones para elegir un campo de conocimiento principal.

1.- ¿Qué opinan sobre la orientación recibida en CRSI para la elección de sus asignaturas optativas?

Dimensión 2. Planificación de la trayectoria académica

El Plan de Estudios 2008 cuenta con un tramo curricular flexible de 5to a 8vo, en donde ustedes pueden elegir libremente las asignaturas optativas que desean cursar para construir una trayectoria personalizada.

2.- ¿Cómo realizan la planificación de sus asignaturas optativas?

- I. ¿Desde cuándo comienzan a planificar sus asignaturas optativas? ¿Por qué desde ese momento?
- II. ¿Cómo valoras los recursos con los que cuentas para planificar tu trayectoria académica?

3.- ¿Cuál es su opinión sobre planificar las asignaturas optativas desde cuarto semestre?

4.- ¿Durante este tiempo se ha modificado su planeación del inicio con respecto a la de ahorita? ¿A qué le atribuyen ese resultado?

- I. ¿Durante estos últimos semestres se les ha presentado alguna problemática que interfiera con su trayectoria académica? ¿Cómo la resolvieron?

Dimensión 3. Proceso de elección de asignaturas optativas

Hasta el momento ya han cursado semestres donde han inscrito asignaturas optativas para construir su trayectoria.

5.- ¿Cuál es el proceso que siguen para elegir sus asignaturas optativas?

- I. ¿Cuáles son los principales criterios que consideran al momento de elegir sus asignaturas optativas?
- II. ¿Qué tipo de información consideras o buscas para tomar la decisión de inscribir una asignatura?

6.- ¿Cómo han complementado su trayectoria académica dentro o fuera de la universidad? ¿Por qué eligieron complementarla de esa manera?

Dimensión 4. Orientación psicoeducativa en la elección de asignaturas optativas

La Facultad de Psicología ha promovido diversos apoyos de orientación psicoeducativa para ayudarles en su elección de asignaturas optativas.

- 7.- ¿Han participado en alguno de estos programas de orientación psicoeducativa dirigidos a apoyarles en su elección de asignaturas optativas?
¿Qué opinas sobre ese apoyo?

Para grupo de seguimiento:

- 8.- ¿Cómo valoran la orientación psicoeducativa que se brindó a través del programa CEDOP?

Para grupo control:

- 8.- ¿Qué sugerencias harías para que el alumnado reciba orientación en su proceso de elección de asignaturas?

Cierre

- ¿Hay algo más que te gustaría agregar sobre tu experiencia con la elección de asignaturas optativas?

Para finalizar nuestro grupo focal, únicamente me queda comentarles que en cuanto el presente proyecto concluya se compartirá con ustedes los resultados de la investigación. Sin más por el momento agradezco su participación y disposición para compartir sus experiencias respecto al proceso de elección de asignaturas optativas.