

Diagnóstico de la orientación del aprendizaje en la formación del psicopedagogo

Diagnosis of learning orientation in the training of the educational psychologist

M. Sc. Mayúry González Regueira*

<gonzalezregueiramayury@gmail.com>

<https://orcid.org/0000-0002-8577-7526>

Dr. C. Tania Yakelyn Cala Peguero**

<taniayakelyn@gmail.com>

<https://orcid.org/0000-0003-1172-9182>

* y ** Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca, Pinar del Río, Cuba.

RESUMEN

El objetivo del artículo es caracterizar el estado actual de la orientación del aprendizaje en la carrera Licenciatura en Educación: Pedagogía-Psicología de la Universidad de Pinar del Río, Cuba. El diagnóstico se estructuró en cinco dimensiones: activación de procesos metacognitivos, vinculación teoría-práctica y motivación profesional, desarrollo de habilidades y valores profesionales, gestión de espacios de acompañamiento, y fomento de un clima colaborativo. El análisis develó cuatro regularidades que perfilan el estado actual del proceso: los estudiantes evidencian conciencia de sus dificultades, pero carecen de herramientas para autorregular su aprendizaje; la motivación profesional, aunque elevada, no logra traducirse en autonomía; el acompañamiento institucional resulta insuficiente, por lo que los estudiantes recurren predominantemente a sus pares; y el clima áulico, si bien es positivo, no se aprovecha didácticamente para fomentar una colaboración intelectual de alta exigencia. Se concluye que la orientación del aprendizaje en la carrera presenta brechas sustanciales que reclaman una transformación profunda, en particular, la necesidad de articular la metacognición como eje vertebrador del proceso formativo.

Palabras clave: orientación del aprendizaje, educación superior, diagnóstico educativo.

ABSTRACT

The aim of the article is to characterize the current state of learning orientation in the Bachelor's degree in Education: Pedagogy-Psychology at the University of Pinar del Río, Cuba. The diagnosis was structured around five dimensions: activation of metacognitive processes, theory-practice connection and professional motivation, development of professional skills and values, management of support spaces, and promotion of a collaborative climate. The analysis revealed four patterns that outline the current state of the process: students are aware of their difficulties but lack tools to self-regulate their learning; professional motivation, although high, does not translate into autonomy; institutional support is insufficient, so students predominantly turn to their peers; and the classroom climate, while positive, is not used didactically to encourage highly demanding intellectual collaboration. It is concluded that the orientation of learning in the degree shows substantial gaps that call for a deep transformation, particularly the need to integrate metacognition as a guiding principle of the educational process.

Keywords: learning guidance, higher education, educational diagnosis.



Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International, que permite su uso, distribución y reproducción, siempre que sea citado de la manera adecuada y sin fines comerciales.

INTRODUCCIÓN

La calidad y el nivel de los sistemas educativos están en constante ascenso a nivel internacional, y el currículo se torna crecientemente complejo, especialmente en la educación superior. En consecuencia, la universidad de la sociedad del siglo XXI exige la formación de profesionales capaces de desempeñarse con autonomía, competencia y flexibilidad en escenarios cada vez más heterogéneos y cambiantes. Esta exigencia explica que la orientación se reconozca como una acción impostergable para asegurar la influencia formativa durante el tránsito por la universidad.

En la educación universitaria cubana, el proceso de orientación del aprendizaje se relaciona directamente con la aspiración de lograr una educación integral del egresado (saber, saber hacer, saber ser y saber estar), de modo que en su desempeño profesional pueda responder con calidad a los complejos y cambiantes retos del desarrollo social, así como a la necesidad de su continuo perfeccionamiento. El diseño del Plan de Estudio E, actualmente en práctica, ha sentado las bases conceptuales para su implementación, incluyendo el perfeccionamiento del modelo de formación de perfil amplio. Este modelo tiene como cualidad esencial la profunda formación básica, que asegura el dominio de los modos de actuación con la amplitud requerida y posibilita la permanente actualización del graduado en un mundo donde el conocimiento se transforma rápidamente.

En la carrera Licenciatura en Educación: Pedagogía-Psicología, los profesionales egresan con una formación integral que les permite ejercer la docencia en las disciplinas correspondientes a su especialidad, así como asesorar y orientar a profesores en diferentes niveles educativos. El objeto de su profesión es el proceso pedagógico. Sus esferas de actuación abarcan todos los subsistemas del Sistema Nacional de Educación, las escuelas pedagógicas, los equipos multidisciplinarios de prevención y los centros de diagnóstico y orientación. Las funciones de este profesional —docente-metodológica, orientadora, investigativa, de superación y asesoría— requieren que los estudiantes sean capaces de detectar problemas psicopedagógicos, atender nuevas necesidades y promover iniciativas ante las contradicciones emergentes. Si bien todas las funciones son vitales, la función orientadora adquiere una trascendencia especial, al estar dirigida a propiciar que los estudiantes se conozcan a sí mismos, desarrollen competencias para tomar decisiones, elaboren proyectos de vida y estén preparados para una vida plena y saludable¹.

Aunque la orientación está reconocida e incorporada en los niveles educativos no universitarios, en el ámbito universitario su tratamiento es más desigual^{2,3}. No obstante, existe un creciente movimiento a favor de su incorporación en la universidad, creándose servicios específicos y surgiendo iniciativas de profesores comprometidos con el desarrollo de la función orientadora⁴.

A partir de la experiencia de la autora como miembro del colectivo docente de la carrera, de la consulta a otros docentes y de la aplicación de métodos empíricos preliminares, se evidencian manifestaciones de la realidad que sugieren:

- insuficiencias en la orientación del aprendizaje.
- Los estudiantes proceden inmediatamente a la realización de las tareas sin mediar el análisis y la reflexión sobre sus condiciones y vías de solución;
- Los estudiantes tienden a aprender de forma reproductiva, centrándose en la fase ejecutiva del proceso;

- predomina una concepción reproductiva del aprendizaje que deja fuera los elementos metacognitivos; los criterios de autovaloración se limitan a los resultados y no al proceso de aprendizaje;
- se observa una asistematicidad en la orientación y control de la actividad.

Población y muestra

La población de estudio estuvo conformada por los 34 estudiantes de la carrera y los 14 docentes que imparten docencia en ella. Se trabajó con la totalidad de la población, lo que garantizó la integralidad del diagnóstico.

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación se propuso como objetivo: caracterizar el estado actual de la orientación del aprendizaje en la carrera Licenciatura en Educación: Pedagogía-Psicología de la Universidad de Pinar del Río, Cuba.

DESARROLLO

La investigación se desarrolló en varias etapas. En la primera etapa, se realizó el estudio de los antecedentes teórico-metodológicos, lo que permitió fundamentar el diagnóstico. En la segunda etapa, se aplicaron los instrumentos de diagnóstico a estudiantes y docentes, y se realizaron las observaciones a clases. En la tercera etapa, se procesó la información recogida, se triangularon los datos y se construyeron las regularidades del diagnóstico.

Se asumió el método dialéctico-materialista como rector, el cual permitió analizar las contradicciones presentes en el objeto de estudio, determinar las relaciones y dependencias entre los elementos que intervienen en la orientación del aprendizaje, y establecer el enfoque esencial del proceso investigativo. Sobre la base de este método general, se emplearon métodos teóricos y empíricos que permitieron la aproximación al objeto desde diferentes perspectivas.

Dimensiones e indicadores

A partir de la conceptualización de la orientación del aprendizaje, se establecieron cinco dimensiones con sus respectivos indicadores, que guiaron el proceso diagnóstico:

1. Activación de procesos metacognitivos: conciencia del proceso de aprendizaje, planificación y organización del estudio, análisis de errores, ajuste estratégico.
2. Vinculación teoría-práctica y motivación profesional: claridad de intereses profesionales, aplicación de la teoría a la práctica, utilidad profesional de los contenidos, motivación intrínseca.
3. Desarrollo de habilidades y valores profesionales: colaboración entre pares, pensamiento crítico, debate académico, responsabilidad.
4. Gestión de espacios de acompañamiento: percepción de accesibilidad de los servicios de orientación, uso de recursos de apoyo, solicitud de ayuda, seguimiento de recomendaciones.
5. Fomento de un clima colaborativo: ambiente de respeto, participación activa, interdependencia positiva, resolución de conflictos.

El análisis de los resultados se presenta organizado por dimensiones, integrando la información procedente de los diferentes instrumentos aplicados.

Dimensión 1. Activación de procesos metacognitivos

Esta dimensión presentó el panorama más crítico y heterogéneo del diagnóstico. Se observó una clara disociación entre la conciencia y la acción. El 90 % de los estudiantes poseen conciencia de las áreas de mayor dificultad que presentan y el 98 % manifiesta exigencia por superarlas. Sin embargo, solo el

52 % refiere poseer metas de aprendizaje altas y únicamente el 42 % organiza su tiempo de estudio de manera general, recurriendo a la planificación solo en períodos de exámenes (87 %). El análisis de errores es superficial: los estudiantes lo realizan (71,4 %), pero no lo utilizan para identificar patrones y ajustar su enfoque de estudio.

La dependencia de herramientas externas (inteligencia artificial, repositorios, libros) es casi total (97 %), lo que refuerza la idea de una búsqueda de soluciones externas y no de un ajuste interno de sus procesos. Los docentes no describen estrategias para enseñar a planificar, y en el aula, las preguntas metacognitivas no son una práctica sistemática (solo en el 58 % de las clases se observó una retroalimentación de calidad, no necesariamente metacognitiva). Los estudiantes no reciben herramientas como rúbricas de autoevaluación o guías de reflexión, lo que perpetúa un aprendizaje dependiente del contexto y no una autorregulación internalizada.

Dimensión 2. Vinculación teoría-práctica y motivación profesional

Esta fue la dimensión más fortalecida del diagnóstico. Los estudiantes tienen claridad en sus intereses profesionales (99 %) y sienten pasión por lo que estudian (75 %), lo que los lleva a valorar las asignaturas que conectan con la utilidad profesional (95 %) y a vincular teoría y práctica mediante ejemplos (82 %), una habilidad que se consolida en años superiores.

Los docentes refuerzan esta dimensión al diseñar actividades basadas en problemas profesionales (49 %), vincular la teoría con la práctica (98 %) y utilizar diversos medios como videos e infografías (95 %). En el aula, aunque la contextualización plena (aplicaciones reales) solo se observó en un 32 % de las clases, los docentes constantemente modelan habilidades profesionales. La motivación de los estudiantes se sostiene además en la visualización de su futuro laboral, lo que actúa como un ancla emocional y estratégica fundamental. Sin embargo, esta fuerte motivación no es suficiente para generar autonomía en el aprendizaje, ya que los estudiantes siguen siendo dependientes de pautas externas.

Dimensión 3. Desarrollo de habilidades y valores profesionales

El desarrollo de estas habilidades fue desigual. Mientras que la aplicación práctica y la motivación profesional son fuertes, las competencias vinculadas al pensamiento crítico, el debate académico y la colaboración efectiva presentan rezagos importantes. Por un lado, los estudiantes colaboran entre sí (65 % participa activamente en grupos) y el apoyo entre pares es la principal red de ayuda (95 % busca orientación en coetáneos).

Sin embargo, la capacidad de generar polémicas y debates académicos constructivos es muy baja (32 %) y solo emerge en cuarto año, lo que evidencia que el pensamiento crítico oral no se orienta ni evalúa de manera progresiva. Aunque los docentes declaran fomentar un clima de respeto (100 %) y usar el error como mecanismo de reflexión (92 %), en la práctica no se describen estrategias explícitas para la resolución de conflictos o el liderazgo compartido. La colaboración existe, pero no se gestiona didácticamente para potenciar la interdependencia positiva o la argumentación profunda.

Dimensión 4. Gestión de espacios de acompañamiento

Esta dimensión reveló una importante brecha entre la oferta implícita y la demanda real. Los estudiantes tienen una alta necesidad de acompañamiento, especialmente en gestión de emociones (82,4 % solicita talleres) y manejo del estrés (91 %), y sus principales fuentes de estrés son, a menudo, de índole organizativa (cambios de turnos sin avisar, carga de exámenes, falta de precisión en los exámenes finales).

Sin embargo, el acompañamiento institucional formal (tutorías, servicios psicológicos) no es percibido como un recurso accesible o legitimado; los estudiantes recurren a amigos o familiares ante la sobrecarga emocional. Los docentes atienden consultas y crean espacios de pregunta en el aula, pero esto no constituye un sistema de tutoría proactivo con seguimiento individual. No se describe una acción de acompañamiento que vaya más allá de la resolución de dudas puntuales. Además, existe una desconexión entre el reconocimiento de la necesidad de ayuda (60,7 %) y la acción efectiva de pedirla (solo el 10,7 % sigue las recomendaciones docentes), lo que sugiere que los canales y la confianza en el acompañamiento institucional no están suficientemente desarrollados. El conocimiento de los servicios de acompañamiento existe, pero no se traduce en uso efectivo.

Dimensión 5. Fomento de un clima colaborativo

El clima áulico general es positivo y respetuoso, pero no necesariamente colaborativo en el sentido pedagógico profundo. Tanto docentes como estudiantes coinciden en la existencia de un ambiente de respeto. Los docentes declaran fomentarlo explícitamente (100 %) y la observación de clases lo confirma: no se genera ansiedad ni se ridiculizan errores (99 %), se formulan preguntas abiertas y se valoran las intervenciones (89 %). Esto crea una base de seguridad psicológica fundamental para el aprendizaje.

Sin embargo, este clima positivo no se traduce de manera automática en un clima colaborativo de alta exigencia intelectual. Las acciones que requieren interdependencia no se describen como estrategias deliberadas por parte de los docentes, y no se evidencian prácticas sistemáticas para la resolución constructiva de conflictos o el fomento del liderazgo compartido. El grupo funciona en armonía, pero no se potencia como una comunidad de aprendizaje donde la colaboración sea el motor para alcanzar metas comunes más complejas.

Regularidades del diagnóstico

Del análisis integrado de los resultados emergieron las siguientes regularidades:

1. los estudiantes son conscientes de sus dificultades y están motivados para superarlas, pero carecen de herramientas para transformar esta conciencia en acciones de autorregulación sistematizadas. La planificación es reactiva (solo en exámenes), el análisis de errores es superficial y la metacognición es una habilidad esperada, no enseñada.
2. la vinculación con la práctica profesional es la principal fortaleza del proceso, pero no logra, por sí sola, generar autonomía en el aprendizaje. Los estudiantes necesitan herramientas para canalizar esta motivación en estrategias de estudio efectivas y permanentes.
3. la orientación es mayoritariamente reactiva. Los servicios institucionales no cubren las necesidades socioemocionales de los estudiantes, quienes recurren a sus pares. El acompañamiento no es proactivo y no se percibe como parte del proceso formativo.
4. el ambiente de respeto no se explota didácticamente para fomentar debates, pensamiento crítico o trabajo cooperativo de alta exigencia intelectual. El grupo funciona en armonía, pero no se potencia como comunidad de aprendizaje.

Los resultados del diagnóstico revelan una situación compleja que requiere un análisis profundo a la luz de la teoría educativa contemporánea y los referentes nacionales e internacionales más actualizados.

La primera regularidad identificada evidencia una de las principales contradicciones del proceso formativo actual. Los estudiantes saben qué les falta, pero no saben cómo transformarlo en estrategias de mejora. Este hallazgo coincide con los planteamientos de Talizina⁵ cuando señala que la orientación es la instancia rectora de la que depende la calidad de la ejecución. La ausencia de una Base

Orientadora de la Acción (BOA) bien estructurada explica que los estudiantes, a pesar de tener conciencia de sus dificultades, no logren autorregular su aprendizaje.

Investigaciones recientes en el contexto cubano confirman esta tendencia. Cala y Breijo⁶ señalan que los estudiantes de carreras pedagógicas presentan dificultades en la autorregulación de su aprendizaje, lo que se manifiesta en una planificación insuficiente y en la ausencia de estrategias metacognitivas sistematizadas. De manera similar, Lazo Fernández, Márquez Marrero y García González⁷ encontraron que, en la formación de profesionales de la educación, la metacognición no es enseñada de manera explícita, lo que limita la capacidad de los estudiantes para transferir sus aprendizajes a nuevos contextos.

A nivel internacional, estudios recientes coinciden en estas dificultades. Almenara, Cejudo y Lozano⁸ documentaron que los estudiantes universitarios muestran conciencia de sus dificultades académicas, pero no logran implementar estrategias efectivas para superarlas debido a la falta de orientación sistemática. Guerrón, Sequera, Reyes, Lugo, García⁹ y Araya-Piñones, Díaz-Larenas, Vega-Vásquez G, et al.¹⁰ encontraron resultados similares en contextos latinoamericanos, donde predomina un enfoque de enseñanza centrado en el resultado y no en el proceso.

La alta dependencia de herramientas externas (inteligencia artificial, repositorios) constatada en el diagnóstico (97 %) es un fenómeno que ha sido abordado por investigaciones recientes. Borja, Pérez, y Torres¹¹ advierten que el uso acrítico de inteligencia artificial en el aprendizaje universitario puede generar una falsa sensación de competencia, al tiempo que limita el desarrollo de habilidades metacognitivas. Lucero-Baldevenites, Esparza, Nava-Cuevas, y Buelvas-Sierra¹² plantean que los estudiantes recurren a estas herramientas porque no han recibido una formación adecuada en estrategias de aprendizaje autónomo.

La segunda regularidad confirma los planteamientos de la teoría del aprendizaje desarrollador¹³ que señala que la motivación es una dimensión esencial del aprendizaje, pero que debe articularse con la activación-regulación y la significatividad. Los estudiantes de Pedagogía-Psicología tienen claridad sobre su futuro profesional y sienten pasión por lo que estudian, lo que constituye un activo fundamental. Sin embargo, esta motivación no se traduce automáticamente en autonomía.

Este hallazgo coincide con los resultados de Hernández, Ortiz y Abellán¹⁴ quienes encontraron que, en carreras pedagógicas, la motivación profesional es alta, pero los estudiantes no logran transferirla a estrategias de estudio efectivas debido a la falta de orientación explícita. De manera similar, Cárdenas¹⁵ documentó que los estudiantes de pedagogía en Cuba presentan altos niveles de motivación, pero carecen de herramientas para autorregular su aprendizaje, lo que limita su desempeño académico.

A nivel internacional, estudios recientes corroboran esta tendencia. Cunill y Curbelo¹⁶ encontraron que los estudiantes universitarios con alta motivación profesional no siempre desarrollan autonomía en el aprendizaje si no reciben una orientación sistemática que les enseñe a gestionar su proceso de estudio.

En el contexto cubano actual, Aguirre-Astudillo, Núñez-Castillo, y Díaz-Suazo E¹⁷ señalan que la formación inicial de profesionales de la educación requiere un énfasis mayor en el desarrollo de la autorregulación, dado que los estudiantes llegan a la universidad con hábitos de estudio poco desarrollados y con una concepción reproductiva del aprendizaje, añaden que los estudiantes de carreras pedagógicas necesitan espacios de reflexión metacognitiva que les permitan tomar conciencia de sus procesos de aprendizaje y transformarlos.

La necesidad de enseñar a aprender a aprender ha sido destacada por Pozo¹⁸ quien plantea que la sociedad contemporánea exige profesionales capaces de gestionar su propio aprendizaje a lo largo de la vida. Este autor señala que aprender a aprender no es una habilidad que se adquiere espontáneamente, sino que requiere de una orientación explícita y sistemática. Los hallazgos de esta investigación confirman esta necesidad, ya que los estudiantes muestran motivación pero no han desarrollado las competencias autorreguladoras necesarias para un aprendizaje autónomo.

La tercera regularidad evidencia una brecha significativa entre las necesidades de los estudiantes y la oferta institucional. Este hallazgo coincide con las investigaciones de Ordaz¹⁹ quien señala que la orientación en la universidad debe ser un proceso de ayuda centrado en la realización de la labor educativa por los docentes, con funciones preventivas y remediales. El hecho de que los estudiantes recurran principalmente a sus pares para solicitar ayuda sugiere que los canales formales de acompañamiento no están siendo efectivos.

Este fenómeno ha sido documentado en otros contextos universitarios. Molina²⁰ y Moreno²¹ señala que los servicios de orientación no siempre logran integrarse al proceso formativo cotidiano, lo que limita su efectividad. Investigaciones más recientes confirman esta tendencia. Isasa y Carbajal²² encontraron que los estudiantes universitarios perciben los servicios de orientación como recursos externos y distantes, y prefieren recurrir a sus pares para resolver problemas académicos y personales. Bálsamo²³ plantea que el acompañamiento institucional debe ser proactivo y estar integrado al currículo para que los estudiantes lo perciban como parte de su formación.

En el contexto cubano, Carretero²⁴ señala que los servicios de orientación en las universidades cubanas requieren una mayor articulación con el proceso de enseñanza-aprendizaje para ser efectivos. Amundarain y Liévano²⁵ encontraron que los estudiantes recurren a sus pares porque perciben que estos entienden mejor sus dificultades y porque el acompañamiento informal es más accesible y menos burocratizado.

La alta demanda de talleres sobre manejo de emociones (82,4 %) y gestión del estrés (91 %) evidencia que los estudiantes reconocen sus necesidades socioemocionales, pero no encuentran respuesta en los servicios institucionales. Este hallazgo coincide con los estudios de Fitzemberger²⁶, quien encontró que los estudiantes universitarios presentan altos niveles de estrés y ansiedad, y que las instituciones educativas no siempre ofrecen recursos adecuados para abordar estas problemáticas. Keshf y Khanum²⁷ añaden que la orientación psicológica en la universidad debe ser preventiva y estar integrada al proceso formativo, no limitarse a la atención de crisis.

La cuarta regularidad revela una paradoja. Aunque el clima áulico es respetuoso y seguro, no se explota didácticamente para fomentar la colaboración de alta exigencia. Este hallazgo es relevante a la luz de la teoría de Vigotsky²⁸ quien plantea que el aprendizaje ocurre en la interacción social y que el grupo es un espacio de socialización por excelencia. El hecho de que el grupo funcione en armonía pero no se potencie como comunidad de aprendizaje sugiere que los docentes no están intencionando la colaboración como estrategia pedagógica.

Investigaciones recientes confirman esta tendencia. Castillo, Sailema, Chalacón y Calva²⁹ encontraron que, aunque los docentes declaran fomentar el trabajo colaborativo, en la práctica no diseñan actividades que requieran interdependencia positiva, lo que limita el desarrollo de habilidades de colaboración en los estudiantes. Atanasio y Miralrío³⁰ señalan que el trabajo colaborativo debe ser planificado y evaluado, no simplemente tolerado en el aula.

En el contexto cubano actual, Cherres-Castro, y Sandoval-Peña³¹ plantean que el aprendizaje colaborativo en la educación superior requiere de estrategias explícitas que promuevan la interdependencia positiva, la interacción promotora y la responsabilidad individual. Los autores señalan que el simple hecho de trabajar en grupo no garantiza el aprendizaje colaborativo; se necesitan condiciones didácticas específicas.

La articulación de las regularidades encontradas permite afirmar que la orientación del aprendizaje en la carrera Licenciatura en Educación: Pedagogía-Psicología de la UPR se caracteriza por ser asistémica y reactiva. Esta caracterización se fundamenta en: la falta de sistematicidad en la enseñanza de la metacognición; la desconexión entre la alta motivación profesional y las estrategias de autorregulación; la insuficiencia del acompañamiento institucional; y la subutilización del clima positivo para fomentar la colaboración de alta exigencia.

Estos hallazgos son particularmente preocupantes si se considera que los estudiantes de esta carrera se forman para ser profesionales que ejercerán la función orientadora como parte esencial de su desempeño. La coherencia entre el contenido de su formación (la orientación) y la forma en que son formados (cómo se orienta su aprendizaje) es fundamental para su preparación profesional. Si los estudiantes no vivencian en su propio proceso formativo una orientación sistemática y metacognitiva, difícilmente podrán replicarla con sus futuros orientados.

La persistencia de estas dificultades a lo largo del tiempo —constatada a través de la comparación con un diagnóstico anterior de la autora en el (2019) refuerza la necesidad de una intervención sistémica que articule los componentes académico, laboral e investigativo, y que sitúe la reflexión metacognitiva como eje del proceso formativo.

CONCLUSIONES

El diagnóstico realizado permitió caracterizar el estado actual de la orientación del aprendizaje en la carrera Licenciatura en Educación: Pedagogía-Psicología de la Universidad de Pinar del Río, a partir de cinco dimensiones que integraron los aspectos metacognitivos, motivacionales, actitudinales, de acompañamiento y relacionales.

Las regularidades establecidas confirman la existencia de una situación problemática que demanda una transformación profunda de la orientación del aprendizaje en la carrera. La persistencia de estas dificultades a lo largo del tiempo, constatada a través de la comparación con un diagnóstico anterior, refuerza la necesidad de una intervención sistémica que articule los componentes académico, laboral e investigativo, y que sitúe la reflexión metacognitiva como eje del proceso formativo.

El mismo constituye un punto de partida esencial para el diseño de propuestas de transformación. La caracterización detallada del estado actual permite identificar las áreas de mejora y establecer las bases para una intervención fundamentada. La investigación realizada aporta un conocimiento valioso sobre la realidad de la orientación del aprendizaje en la carrera, que puede ser de utilidad para los colectivos docentes, los servicios de orientación y las instancias de dirección académica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1 Castellanos D. Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona; 2001.

-
- 2 Ballesteros M. La orientación en la universidad. Salamanca, España: Universidad de Salamanca; 1996.
- 3 Watts AG. Career guidance and education in Europe. In: OECD, editor. Education and employment. Paris: OECD; 1994.
- 4 Boronat Mundina J. Programa de Asesoramiento Vocacional del Universitario desde la disciplina de Orientación profesional. In: Actas del III Congreso Internacional de Psicología y Educación. Santiago de Compostela; 2000.
- 5 Talizina NF. Psicología de la enseñanza. Moscú: Editorial Progreso; 1988.
- 6 Cala Peguero TY, Breijo Worosz T. La formación de profesionales en Cuba desde una perspectiva desarrolladora y profesionalizada. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria; 2020.
- 7 Lazo Fernández Y, Márquez Marrero JL, García González M. La orientación del aprendizaje en la formación de competencias universitarias a través del libro didáctico. *Mendive Rev Educ.* 2023;21(1): e2926. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2926>
- 8 Almenara JC, Cejudo ML, Lozano A. Estrategias de aprendizaje y autorregulación en estudiantes universitarios. *Rev Investig Educ.* 2018;36(2):345-62. doi: 10.5944/ried.21.1.17206
- 9 Guerrón Andrade IM, Sequera Morales AG, Reyes VM, Lugo Bustillos JK, García Bustillos MA. Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria: del cómo aprenden y sus efectos en el desempeño. *Prohominum.* 2024;6(3):195-208. doi: 10.47606/ACVEN/PH0273
- 10 Araya-Piñones A, Díaz-Larenas C, Vega-Vásquez G, Araya-Piñones A, et al. Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: un estudio exploratorio en estudiantes chilenos de enseñanza media. *Encuentros.* 2024;22(1):164-82.
- 11 Borja CES, Pérez NAG, Torres VER. Inteligencia artificial en la educación superior: beneficios, desafíos éticos y tendencias en la investigación. Una revisión sistemática. *RECIAMUC.* 2026;10(3):61-89. <https://www.researchgate.net/publication/412598808>
- 12 Lucero-Baldevenites EV, Esparza MDJAR, Nava-Cuevas DF, Buelvas-Sierra RB. Tecnologías de la información e inteligencia artificial en educación superior: desafíos y oportunidades. *Rev Arbitr Interdiscip Koinonía.* 2025;10(20):102-25. doi: 10.35381/r.k.v10i20.4608
- 13 Castellanos D. Aprender y enseñar en la escuela: una concepción desarrolladora. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación; 2002.
- 14 Jiménez Hernández D, González Ortiz JJ, Tornel Abellán M. Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado.* 2020;24(1):76-94. doi: 10.30827/profesorado.v24i1.8173
- 15 Esteban Cárdenas JA. Regulación motivacional y aprendizaje autorregulado como predictores de la comprensión lectora en estudiantes de educación superior [tesis de maestría]. Hermosillo, México: Universidad de Sonora; 2023. <http://hdl.handle.net/20.500.12984/8701>
- 16 Cunill López ME, Curbelo Alfonso L. Una aproximación a la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa en la educación médica. *Educ Méd Super.* 2021;35(1): e2498. <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2498>
- 17 Aguirre-Astudillo M, Núñez-Castillo C, Díaz-Suazo E. Nivel de pensamiento reflexivo docente como acción metacognitiva y de aprendizaje autorregulado. *Rev Colomb Educ.* 2025;(94): e18956. doi: 10.17227/rce.num94-18956
- 18 Pozo JI. Aprender a aprender: hacia una nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Morata; 2016.
- 19 Ordaz M. Concepción psicopedagógica del proceso de orientación: Estrategia para su implementación en la Universidad de Pinar del Río [Tesis doctoral]. Pinar del Río, Cuba: Universidad de Pinar del Río; 2011.

- 20 Malena Soto, Sana Hanna. Desarrollo de competencias investigativas en participantes de maestría organizacional. *Gente Clave*. 2020;4(1):108-28.
<https://revistas.ulatina.edu.pa/index.php/genteclave/article/view/121>
- 21 Moreno ML. *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona; 2002
- 22 Isasa M, Carbajal M. Abordaje preventivo de la orientación educativa y vocacional en Uruguay. *Orientac Soc*. 2020;20(1):1-14. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7530244>
- 23 Bálsamo M. El proceso de orientación académica, profesional y laboral como camino de construcción y re-construcción. Una propuesta de programa posible. *Horiz Cienc*. 2023;13(24):86-98. doi: 10.26490/uncp.horizonteciencia.2023.24.1680
- 24 Carretero AMF, Álvarez JCR, Mena-Berbegall FV, Viñas MG, Recalde TB, Serrano MEJ, et al. Perfil competencial de la orientación educativa y profesional. *Rev Orientac Educ AOSMA*. 2020;(29):70-85.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7666020>
- 25 Amundarain M, Liévano M. Orientación y acción tutorial en la universidad: aportes desde el Aprendizaje-servicio. *Rev Esp Orientac Psicopedag*. 2015;26(2).
https://www.redalyc.org/pdf/3382/Resumenes/Abstract_338241632002
- 26 Fitzenberger, B., Hillerich-Sigg, A. y Sprietsma, M. (2020). Different counselors, many options: Career guidance and career plans in secondary schools, *De Gruyter*,1, 65-106.
<https://doi.org/10.1515/ger-2019-0027>
- 27 Keshf Z, Khanum S. Career Guidance and Counseling Needs in a Developing Country's Context: A Qualitative Study. *SAGE Open*. 2021;11(3). doi: 10.1177/21582440211040119
- 28 Vigotsky LS. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana, Cuba: Científico-Técnica; 1987.
- 29 Castillo Córdova GE, Sailema Moreta JE, Chalacán Mayón JB, Calva Abad A. El rol docente como guía y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cienc Lat Rev Cient Multidiscip*. 2023;6(6):13911-22. doi: 10.37811/cl_rcm.v6i6.4409
- 30 Atanasio A, Miralrío F. El docente como mediador cultural desde la Bildung, ante el desafío de las políticas educativas. In: *Reflexiones multidisciplinares para el tratamiento de la competencia artística y la formación cultural*. 2021
- 31 Cherres-Castro AM, Sandoval-Peña JM. Aprendizaje cooperativo en la educación superior: una revisión de literatura sobre la influencia en estudiantes universitarios. *Rev InveCom*. 2026;6(2): e602132. doi: 10.5281/zenodo.17138455

Recibido: 23 de mayo de 2026

Aceptado: 1 de julio de 2026

El (los) autor(es) de este artículo declara(n) que:

☒ Este trabajo es original e inédito, no ha sido enviado a otra revista o soporte para su publicación.

☒ Está(n) conforme(s) con las prácticas de comunicación de Ciencia Abierta.

☒ Ha(n) participado en la organización, diseño y realización, así como en la interpretación de los resultados.

☒ Luego de la revisión del trabajo, su publicación en la revista Pedagogía Profesional.

☒ NO HAY NINGUN CONFLICTO DE INTERÉS con otras personas o entidades