



Revista **RELEP**

Educación y Pedagogía
en Latinoamérica

Vol. 7 núm. 3 septiembre- diciembre 2025

EXPLORANDO LOS **DESAFÍOS DE LA VIDA ACADÉMICA: INFLUENCIA DE LAS CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS CON EL BIENESTAR ESTUDIANTIL**

ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

COMPETENCIAS DIGITALES EN DOCENTES DE GUARNE Y YARUMAL: NODOS TERRITORIALES

SIGNIFICADO DEL CUIDADO HUMANIZADO EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA

EL TERRITORIO Y EL DUELO DEL MIGRANTE EN EL ESCENARIO EDUCATIVO

ESPACIOS Y RECURSOS EN EL AULA: ESTRATEGIAS PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA ESCUELA PÚBLICA

iQU4TRO
EDITORES



Revista
RELEP
Educación y Pedagogía
en Latinoamérica

VOL. 7, NÚM. 3, SEPTIEMBRE-DICIEMBRE, 2025

LICENCIA DE CREATIVE COMMON ATRIBUCIÓN-NOCo-
MERCIAL-SIN DERIVADAS ATRIBUCIÓN 4.0 INTERNACIO-
NAL (CC BY-NC-ND 4.0)



Revista RELEP Educación y Pedagogía en Latinoamérica.
Vol. 7, Núm. 3, Septiembre-Diciembre 2025
ISSN: 2594-2913
Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-091712390600-01
© iQuatro Editores (2025)

Consejo Editorial

Dirección General

Dra. Nuria Beatriz Peña Ahumada – npenaa@red.redesla.la
Dr. Oscar Cuauhtémoc Aguilar Rascón – ocaguilarr@red.redesla.la

Equipo Técnico

Jefe de oficina

Paula Mejía

Gestión Editorial

Nadia Velázquez

Editor Técnico

Itzel Huertas
Karla Salazar

Atención a clientes

Victoria Velázquez

Entidad Editora

iQuatro Editores
+52 (427) 168 9348
Correo electrónico: comiteeditorial@iquatroeditores.org

Comité Científico

Dra. Norma Patricia Juan Vázquez – Universidad Autónoma de Chiapas – México
Mtro. Guadalupe Iván Martínez Cháirez – Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua – México
Dr. Ernesto Geovani Figueroa González – Universidad Juárez del Estado de Durango – México https
Dra. Blanca Estela Sánchez Jaimes – Universidad Autónoma De Guerrero – México
Dr. Raymundo Lozano Rosales – Universidad Politécnica de Tulancingo – México
Mtra. Erixander Villarreal Bañuelos – Universidad Tecnológica de la Costa – México
Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas – Universidad Autónoma de Querétaro – México
Dra. Alejandra Medina Lozano – Instituto Tecnológico José Mario Molina Pasquel y Henríquez Campus Puerto Vallarta – México
Dra. Lucía Pérez Sánchez - Universidad Autónoma de Nayarit - México
Dra. Liliana García Reyes - Universidad Autónoma de Campeche - México
Dra. Karina González Roldán - Universidad Autónoma del Estado de México - México
Mtro. Miguel Ángel Tuz Sierra - Universidad Autónoma de Campeche - México
Mtra. Noemí Ascencio López - Universidad Autónoma de Guerrero - México
Dra. Bertha Silva Narvaste – Universidad San Martín de Porres – Perú
Mtro. José Armando Pancorbo Sandoval – Universidad UTE – Ecuador
Dr. Henry León Torres – Universidad de Cundinamarca – Colombia
Dra. Estefanía Solari Sperandio – Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de iQuatro Editores.

Esta revista se publica cuatrimestralmente en los meses de abril, agosto y diciembre y contiene artículos originales, comunicaciones cortas, cartas al editor, estados del arte y/o reseñas de libros derivados de investigaciones y reflexiones científicas. El objetivo de estos artículos es la difusión de contenido de corte científico académico, aunque no representa la opinión de la organización editorial, de la empresa gestora, ni de los editores involucrados. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de los autores, por lo que agradecemos que si tienen cualquier observación o cuestionamiento sobre la originalidad de los textos, puede ser notificada al correo de la revista comiteeditorial@iquatroeditores.org y a los autores.

Los editores autorizan la reproducción de los textos con fines exclusivamente académicos, dando estricto cumplimiento a las normas de referencia bibliográfica en favor de los autores y de las instituciones editoras. Cualquier uso diferente, requerirá autorización escrita del director-editor y su omisión inducirá las acciones legales dispuestas por las leyes internacionales sobre la propiedad intelectual y el derecho de autor.

<https://iquatroeditores.org/revista/index.php/relep/index>



Índice

Explorando los desafíos de la vida académica: influencia de las características socio-demográficas en el bienestar estudiantil.....	6
Estrategias para el desarrollo del aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios de educación a distancia.....	23
Competencias digitales en docentes de Guarne y Yarumal: nodos territoriales.....	35
Significado del cuidado humanizado en estudiantes de enfermería	50
El territorio y el duelo del migrante en el escenario educativo.	63
Espacios y recursos en el Aula: Estrategias para promover el Aprendizaje Significativo en la Escuela Pública.....	77

Explorando los desafíos de la vida académica: influencia de las características sociodemográficas en el bienestar estudiantil.

Exploring Challenges of Academic Life: Influence of Socio-Demographic Characteristics on Students' Well-being.

Karla Gabriela Gómez Bull ¹
Deysi Guadalupe Márquez Gayosso ²
Alejandra Flores Sánchez ³
Margarita Portillo Reyes ⁴

Recibido: 04/08/2024
Revisado: 16/10/2024
Aceptado: 21/01/2025

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en
Latinoamérica.

Disponible en:
<https://iquatroeditores.org/revista/index.php/relep/index>

<https://doi.org/10.46990/relep.2025.7.3.2217>



Resumen

El presente artículo trata sobre el estudio del bienestar estudiantil en mujeres universitarias estudiantes de ingeniería. Se utilizó un instrumento conformado por 17 ítems previamente validados para medir la variable bajo estudio a partir de tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción. La muestra se conformó por 61 estudiantes universitarias desde nivel principiante hasta avanzado. Se encontró que las tres dimensiones presentaron valores medios; esto indica la necesidad de desarrollar medidas que ayuden a monitorear el bienestar estudiantil para evitar que un nivel bajo influya en el desempeño académico.

Palabras clave

Bienestar estudiantil, engagement académico, vida académica, desempeño académico

Abstract

This article discusses research on the well-being among female engineering students. A previously validated 17-item instrument was used to measure the variable under study based on three dimensions: vigor, dedication, and acquisition. The sample consisted of 61 undergraduates ranging from first-year to senior year students. Findings revealed average values for the three dimensions; this indicates the need to develop actions to help monitor students well-being to prevent low levels from influencing their academic performance.

Keywords

Student well-being, academic engagement, academic life, academic performance

Introducción

Con el surgimiento de la psicología positiva, las investigaciones acerca de los aspectos positivos de la salud y el bienestar han incrementado dentro de la salud ocupacional en las organizaciones (Hernández-Rincón et al., 2022). El ámbito escolar no es la excepción, ya que es considerada como el segundo pilar socializador después del contexto familiar con alta responsabilidad social (Iglesias y Orduño, 2018). En este contexto, una de las variables que ha recobrado relevancia dentro de la investigación es el bienestar estudiantil, también conocido como engagement académico, debido a que éste ha explicado problemas de rendimiento escolar, motivación y abandono de estudios (Medrano et al. 2015).

La vida académica de los estudiantes es un campo de estudio crucial que no sólo aborda la excelencia académica, sino que también el bienestar emocional y mental de los individuos en su proceso de aprendizaje. La justificación científica de este problema radica en la creciente preocupación por la salud mental de los estudiantes, la cual se refleja en un aumento de los informes sobre ansiedad, depresión y estrés relacionados con las demandas académicas. Además, en la era digital actual, donde las redes sociales y la presión de la comparación son omnipresentes, es imperativo comprender cómo estas influencias externas afectan el bienestar general de los estudiantes. De igual forma, Daza et al. (2020) mencionan que las universidades, contexto bajo estudio, al ser institutos que promueven la interacción entre las personas, deben buscar un alto nivel de bienestar escolar, pues esto ayuda a complementar la formación de profesionistas integrales.

El estado de la investigación muestra una serie de antecedentes significativos que respaldan la necesidad de explorar y comprender tanto las experiencias como los desafíos que enfrentan los estudiantes en su vida académica. Estudios previos han demostrado la correlación entre el estrés y el rendimiento académico, así como su impacto en la salud mental y el bienestar general de los estudiantes (Espinosa-Castro et al., 2020). Asimismo, se han identificado factores como la falta de apoyo social y las altas expectativas como elementos que contribuyen al malestar estudiantil (González-Cantero et al., 2020). Sin embargo, aún persisten brechas en la comprensión de cómo estos factores interactúan y cómo se pueden tratar de manera efectiva para promover un entorno educativo más saludable.

Aunado a esto, se ha encontrado que, a pesar de que en los últimos años se ha trabajado para desarrollar ambientes equitativos, aún permanecen los roles de género tradicionales, lo que pone a la mujer joven en situaciones adversas, como postergar su crecimiento profesional por atender otro tipo de labores (Hernández-Quirama et al., 2020). En México, por ejemplo, tradicionalmente las mujeres asumen el peso de la familia, encargándose del cuidado y la crianza de los hijos, así como de las responsabilidades del matrimonio (Juárez-Moreno et al., 2021).

En este contexto, la muestra de 61 estudiantes universitarias del norte de México fue seleccionada de manera intencional a fin de garantizar una representación adecuada de las diversas etapas de los programas de Ingeniería Industrial (principiante, intermedio y avanzado), lo cual es crucial para analizar las diferencias en el bienestar estudiantil a partir de características sociodemográficas de acuerdo con los niveles de bienestar estudiantil. La relevancia de esta investigación radica en que, a partir de los resultados identificados, se puedan obtener las bases para proponer una serie de estrategias de afrontamiento y también los recursos de apoyo que pueden mitigar los efectos negativos, así como promover un mayor bienestar académico entre la población estudiantil. Este estudio contribuye al cuerpo de conocimiento existente proporcionando información relevante y aplicable para mejorar la experiencia educativa y promover el desarrollo integral de los estudiantes. Con lo anterior, se quiere responder a la pregunta de ¿cuál es el nivel de bienestar estudiantil en mujeres universitarias de ingeniería, y cómo influyen las características sociodemográficas en dicho bienestar?

Revisión de la literatura

La investigación sobre el bienestar de las estudiantes en su vida académica ha generado una amplia gama de hallazgos y perspectivas en la literatura científica. Los estudios han examinado diversos factores que influyen en el bienestar estudiantil, desde el estrés académico hasta el apoyo social y las estrategias de afrontamiento. En un estudio longitudinal, Smith y Jones (2018) encontraron una asociación significativa entre el aumento de la carga de trabajo académico y los niveles de ansiedad y depresión entre los estudiantes universitarios. Este hallazgo resalta la importancia de abordar el estrés académico como un factor clave en el bienestar estudiantil; asimismo, el apoyo social ha sido identificado como un determinante crucial del bienestar estudiantil. Investigaciones como la de García et al. (2020) demostraron que el acceso a redes de apoyo sólidas entre compañeros y mentores puede contribuir positivamente a la salud mental de los estudiantes y a afrontar desafíos académicos.

Por otro lado, la presión de la comparación en las redes sociales ha emergido como un factor estresante adicional para muchos estudiantes. Estudios como el de Johnson y Smith (2019) han encontrado una relación entre el tiempo dedicado a las redes sociales y los niveles más altos de ansiedad y autoestima reducida, debido a la comparación constante con los demás.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento, la investigación de Lee y Brown (2021) sugiere que el ejercicio físico regular puede ser un factor protector contra el estrés académico. Sus hallazgos indican que los estudiantes que participan en actividades físicas tienen una mejor salud mental y una mayor capacidad para hacer frente a las demandas académicas. Además de estas áreas de investigación, otros estudios han explo-

rado temas como la importancia del autocuidado (Rodríguez y Gutiérrez, 2020), la influencia de las expectativas académicas (Chen et al., 2017), y los efectos del sueño y la alimentación en el rendimiento académico (Wong y Smith, 2016).

En resumen, la literatura existente proporciona una comprensión profunda de los diversos factores que influyen en el bienestar de los estudiantes en su vida académica. Al abordar estos factores de manera integral y desarrollar estrategias de apoyo efectivas, se puede trabajar para promover un entorno educativo más saludable y propicio para el crecimiento personal y académico de los estudiantes.

Bresó (citado en López-Aguilar et al., 2021) define el bienestar estudiantil como el nivel en el que los estudiantes están relacionados y comprometidos con su aprendizaje para alcanzar su máximo potencial. Según lo anterior, refiere al grado en que los estudiantes se involucran, comprometen y dedican a su educación y proceso de aprendizaje; esto lo logran mediante su participación en clases, colaboración con sus pares y búsqueda de oportunidades de aprendizaje adicional fuera del aula.

Carmona-Halty et al. (2019) comentan que el bienestar estudiantil es un estado de satisfacción psicológico que contempla tres factores fundamentales que son: el vigor, la dedicación y la absorción. Schaufeli (2017) menciona que el vigor se caracteriza por altos niveles de energía y resistencia mental mientras se realiza una actividad, así como la persistencia ante las dificultades. La dedicación se refiere al compromiso y la atención activa que una persona otorga a una tarea, un proyecto o una relación con el objetivo de promover una conexión significativa y participación constructiva. Finalmente, la absorción corresponde a estar profundamente concentrado y absorto en el trabajo académico, ocasionando que el tiempo pase rápidamente y las personas puedan llevar a cabo una tarea sin dificultad.

Asimismo, el vigor describe la energía, el entusiasmo y compromiso que un estudiante muestra hacia su educación y procesos de aprendizaje. Se refiere a la disposición activa y positiva de involucrarse en las actividades académicas, participar en discusiones en clase, realizar tareas con diligencia y buscar oportunidades para aprender y crecer. Por su parte, la dedicación se refiere al compromiso y la atención activa que un estudiante otorga a su educación y proceso de aprendizaje. Implica la disposición de invertir tiempo, esfuerzo y energía en actividades relacionadas con el estudio, las tareas, la participación en clases y el estudio independiente. Por último, la absorción se refiere al estado en que un estudiante se encuentra completamente inmerso y concentrado en su proceso de aprendizaje y estudio. Cuando un estudiante está absorto en su trabajo académico, muestra un alto nivel de compromiso, atención y dedicación hacia las tareas escolares, lo que resulta en un profundo interés por el aprendizaje.

Los estudiantes con alto bienestar estudiantil son aquellos que muestran un fuerte compromiso, entusiasmo y participación en su proce-

so educativo. En su defecto, Fonseca (citado en López-Aguilar et al., 2021) señala que, para un estudiante que no muestra bienestar estudiantil, las posibilidades de fracasar y dejar los estudios son altas.

Debido a lo anterior, el objetivo de este trabajo es analizar los niveles de bienestar estudiantil académico presentes en las estudiantes universitarias, con el objetivo de que los resultados marquen la pauta para el diseño de intervenciones que apoyen en el mantenimiento y la mejora del desempeño académico de las estudiantes. Por ello, se plantean las hipótesis de estudio HA: Las estudiantes universitarias del área de ingeniería tienen altos niveles de bienestar académico, y HB: El bienestar académico no presenta diferencias significativas a partir de las características sociodemográficas de las estudiantes.

Metodología

Diseño de la investigación

De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el presente estudio es de tipo cuantitativo, se considera además descriptivo, ya que plasma las características sociodemográficas y de bienestar estudiantil de la muestra, la cual fue tomada a conveniencia de acuerdo con la disposición y disponibilidad de las estudiantes. Es de corte transversal, ya que la información se recopila en un solo periodo, entre febrero y abril de 2024. No se hizo intervención alguna sobre las variables, por lo que es un estudio no experimental.

Descripción de la población y el contexto

La investigación se llevó a cabo en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. La población objetivo incluyó únicamente a mujeres estudiantes universitarias de diversas facultades del programa de Ingeniería Industrial, incluyendo estudiantes de nivel principiante, intermedio y avanzado. Se seleccionaron participantes que estuvieran dispuestas a participar voluntariamente en el estudio y que representaran una variedad de experiencias académicas y sociales.

Instrumento

Se diseñó un instrumento de tres secciones: la primera incluye una hoja de consentimiento donde se explica a la participante el propósito del estudio. A las estudiantes se les indica que sus datos son anónimos y que únicamente serán utilizados para fines de la investigación. La segunda recolecta datos sociodemográficos de las participantes como género, edad, estado civil, número de hijos, semestre cursado, entre otros. La tercera sección contiene el instrumento para medir el bienestar estudiantil, adaptado a partir de Schaufeli y Bakker (Schaufeli et al., 2002), el cual se conforma por 17 ítems: 6 ítems para vigor, 5 ítems para dedicación y 6 ítems para absorción. Se utilizó una escala de respuesta tipo Likert de 7 puntos, donde 1 es nunca y 6 siempre. Debido a que el instrumento ya ha sido validado

en múltiples investigaciones previas en diversos contextos, incluyendo el ámbito educativo, lo que refuerza la fiabilidad del instrumento, no fue necesario realizar una validación adicional del instrumento, esto como consecuencia de su uso y validación en estudios anteriores. El instrumento de Schaufeli y Bakker (Schaufeli et al., 2002) evalúa las dimensiones de dedicación, vigor y absorción, el cual ha sido validado en múltiples investigaciones (Schaufeli et al., 2002, Zecca et al., 2015), como en el ámbito educativo. Este instrumento fue capturado en una plataforma digital mediante Google Forms.

Método

Una vez identificados los sujetos de estudio y diseñado el instrumento de medición, éste fue difundido por medio de plataformas digitales de la universidad. Al completar la muestra, se generó una base de datos en Microsoft Excel, la cual fue exportada a los softwares de análisis estadístico IBM SPSS Statistics 25 y Minitab 17. Para el análisis de datos correspondientes a las características sociodemográficas y de los ítems correspondientes a bienestar estudiantil, se obtuvieron medidas de tendencia central, enseguida se realizó un estudio ANOVA para identificar las diferencias entre el bienestar estudiantil a partir de las variables sociodemográficas.

Resultados

Como se aprecia en la Tabla 1.1, en relación con la edad, la mayoría de los estudiantes tienen entre 18-21 años (70%). En concordancia con los rangos de edad de la mayoría de las estudiantes y la dinámica de la sociedad actual (en la cual se ha visto un aumento del promedio de edad en que las personas contraen matrimonio o una relación estable) 95% indican son solteras. Respecto a las jornadas extra, 56% de las estudiantes no trabajan y señalan que cuentan con apoyo económico de su familia o alguna beca escolar, donde se resalta que 62% están cursando el nivel medio de la licenciatura.

Tabla 1.1
Características sociodemográficas de las participantes

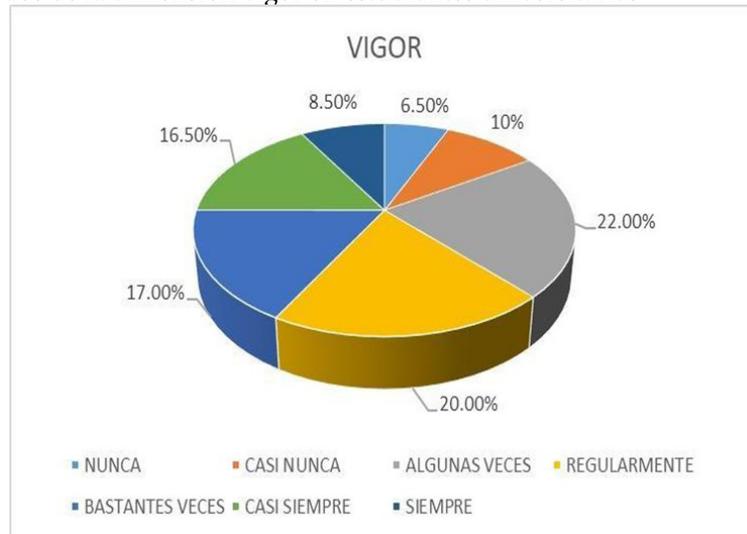
Edad	
18-21	70%
22-25	26%
26 o más	3%
Estado civil	
Soltera	95%
Unión libre	5%
Situación laboral	
Trabajan	44%
No trabajan	56%
Avance en la licenciatura	
Principiante	11%
Intermedio	62%
Avanzado	27%

Nota. Resultados obtenidos de la encuesta de bienestar estudiantil en estudiantes universitarias.
Fuente: elaboración propia.

En la Figura 1.1, se observa que la mayoría de las estudiantes manifestó sentirse vigorizada, llenas de energía en sus labores; en este caso, sólo es posible cuando existen sentimientos positivos al respecto. En este aspecto, la mayor parte de las estudiantes siente, al menos de forma regular, que sus labores estudiantiles las llenan de energía, además de que, de manera regular y casi siempre (20% respectivamente), se sienten fuertes y vigorosas al asistir a clases. En lo referente al iniciar el día, de manera regular, tienen ganas de ir a estudiar y bastantes veces consideran que pueden permanecer periodos largos estudiando. Sólo algunas veces se han sentido resistentes para afrontar las tareas que les asignan, esto quiere decir que mayormente hay negatividad ante estas actividades. Como se observa en la figura 1, los resultados arrojan con un porcentaje de 22% que las estudiantes se sienten con vigor “algunas veces”, seguido de “regularmente” con 20%, “bastantes veces” con 17%, “casi siempre” con 16.5%, “casi nunca” con 9.6%, “siempre” con 8.5% y nunca con 6.5%.

Figura 1.1

Resultados de la dimensión vigor en estudiantes universitarias



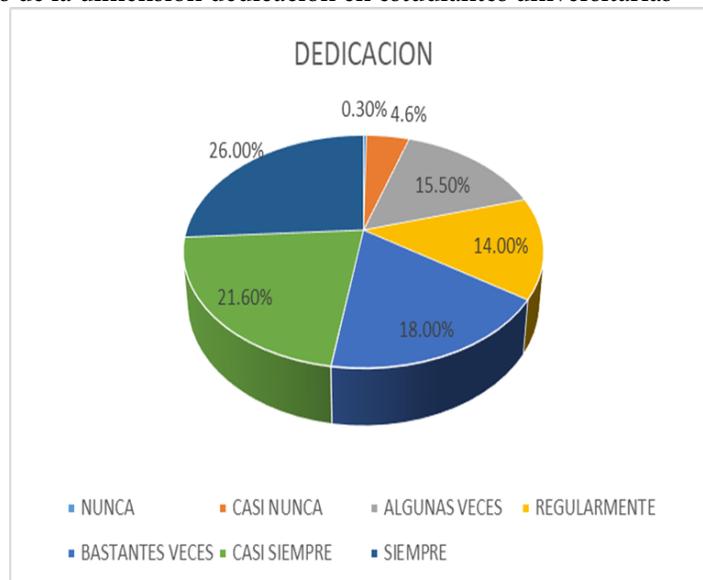
Nota. La gráfica muestra los porcentajes de vigor manifestados por estudiantes universitarias.

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la dimensión de dedicación, la mayor parte de las estudiantes tiene un resultado de “siempre” con 26%, con 21.6% de “casi siempre”, seguido de “bastantes veces” con 18%, “algunas veces” con 15.5%, “regularmente” con 14%, con 4.6% “casi nunca” y, finalmente, con 0.3% “nunca”; de acuerdo con estos porcentajes, se observa que el resultado de la dimensión dedicación es “siempre” con tendencia a los valores bajos (véase Figura 1.2).

Figura 1.2

Resultados de la dimensión dedicación en estudiantes universitarias

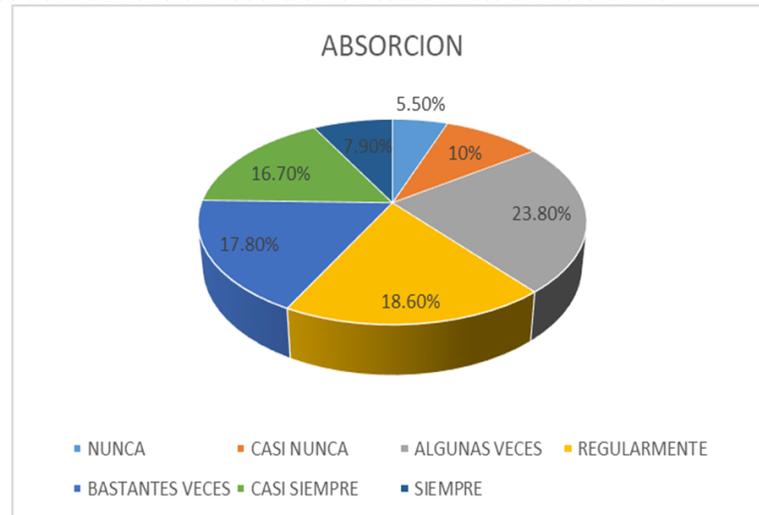


Nota. La gráfica muestra los porcentajes de dedicación manifestados por estudiantes universitarias.

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a absorción, se tuvo una tendencia de respuesta a “algunas veces” con 23.8%, seguido de “regularmente” con 18.6%, después “bastantes veces” con 17.8%, casi siempre con 16.7% y minoritariamente “casi nunca”, “nunca” y “siempre” con 10, 7.9 y 5.5%, respectivamente (véase Figura 1.3).

Figura 1.3
Resultados de la dimensión absorción en estudiantes universitarias



Nota. La gráfica muestra los porcentajes de absorción manifestados por estudiantes universitarias.
Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 1.2, se aprecia que no hubo diferencias en las dimensiones de vigor, dedicación y absorción, a partir del nivel de avance que llevan en su carrera, ya que los P-values obtenidos en el análisis de varianza son mayores a 0.05; es decir, el bienestar estudiantil no presentó diferencias entre las alumnas de nivel principiante, intermedio o avanzado.

Tabla 1.2

ANOVA para el bienestar estudiantil a partir del nivel de avance en carrera universitaria

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Vigor					
Entre grupos	117.308	2	58.654	1.186	0.313
Dentro de grupos	2869.053	58	49.466		
Total	2986.361	60			
Dedicación					
Entre grupos	10.473	2	5.236	0.145	0.866
Dentro de grupos	2100.216	58	36.211		
Total	2110.689	60			
Absorción					
Entre grupos	17.206	2	8.603	0.184	0.832
Dentro de grupos	2712.466	58	46.767		
Total	2729.672	60			

Nota. Datos tomados de las estudiantes universitarias participantes.

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 1.3, se muestra la clasificación de las dimensiones del bienestar estudiantil, donde se aprecia que en general las tres dimensiones son clasificadas en nivel medio, puesto que la media de la dimensión vigor y absorción se encuentra en el rango de 12 y 23 puntos, de igual forma la dimensión de dedicación se encuentra entre 11 y 20 puntos.

Tabla 1.3

Clasificación de las dimensiones de bienestar estudiantil

	Media	Desviación estándar	Clasificación
Vigor	18.84	7.055	Nivel medio
Dedicación	20.7	5.931	Nivel medio
Absorción	19.15	6.745	Nivel medio

Nota. Datos obtenidos de las participantes universitarias.

Fuente: elaboración propia.

Discusión

El presente estudio abordó de manera significativa el bienestar estudiantil, centrándose en una muestra de estudiantes de una universidad del norte de México y explorando las diferencias asociadas a las características sociodemográficas. Este enfoque es crucial dada la creciente preocupación por la salud mental de los estudiantes y su impacto en el rendimiento académico y la experiencia educativa en general.

Los hallazgos de este estudio arrojan luz sobre la situación actual del bienestar estudiantil entre las estudiantes universitarias de la región estudiada. Se observa que, en general, los niveles se sitúan en un punto medio, marcado como regular. Este resultado sugiere que hay espacio para la mejora en el bienestar estudiantil y el nivel de conexión e implicación de las estudiantes en sus tareas académicas.

Una de las contribuciones más significativas de este estudio es la exploración de las diferencias en el bienestar estudiantil según características sociodemográficas, destacando la importancia de abordar de manera equitativa las necesidades de todos los estudiantes.

Es importante reconocer las limitaciones de este estudio, como el tamaño de la muestra y la falta de diversidad en los participantes. Estas limitaciones podrían influir en la generalización de los resultados, pues señalan la necesidad de futuras investigaciones que aborden estas deficiencias y amplíen la comprensión de los factores que influyen en el bienestar estudiantil, a fin de mejorar la generalización de los resultados.

Conclusiones

La población de este estudio son las jóvenes universitarias, de las cuales 70% tienen entre 19 y 21 años, son solteras, no trabajan y cursan un nivel intermedio de la licenciatura. Además, se puede concluir que, en cuanto al vigor, la dedicación y la absorción, las tres dimensiones se encuentran algunas veces con tendencia a “casi siempre”. Debido a estos indicadores, se muestra que el bienestar de las estudiantes se encuentra en nivel “medio”, marcado como “regular”, el cual indica que las estudiantes universitarias pueden estar experimentando un nivel de bienestar que no es ni excepcionalmente alto ni preocupantemente bajo. Esto sugiere que hay áreas de fortaleza, pero también áreas que podrían mejorarse para promover un mayor bienestar; por ello, es necesario trabajar para mejorar el ambiente laboral y académico con el objetivo de alcanzar un resultado de bienestar estudiantil siempre o casi siempre, por el bienestar de las estudiantes. Un resultado regular también señala la importancia de promover habilidades de afrontamiento y resiliencia entre las estudiantes universitarias para que puedan hacer frente a los desafíos académicos, sociales y personales de manera efectiva.

El estudio revela que el bienestar estudiantil se sitúa en un nivel medio, lo que indica la necesidad de implementar estrategias para mejorar dicho bienestar en la comunidad universitaria. Esto incluye desarrollar programas de intervención que fortalezcan el compromiso de las estudiantes con su entorno académico.

En conclusión, los resultados responden a la pregunta de investigación al mostrar que el bienestar estudiantil en las mujeres universitarias de ingeniería se mantiene en un nivel medio, sin diferencias significativas atribuibles a sus características sociodemográficas. Esto subraya la necesidad de implementar intervenciones que mejoren el bienestar general de las estudiantes, sin enfocarse en un grupo específico por sus características demográficas.

Dado que no se encontraron diferencias significativas en las características sociodemográficas, se recomienda implementar programas de bienestar académico dirigidos a toda la comunidad estudiantil, sin necesidad de segmentación por factores como la edad o el semestre.

Como recomendación, se tiene organizar periódicamente un programa, por medio de la comunidad universitaria, destinado a mejorar el compromiso en los estudiantes, dado que tiene implicancias positivas en el rendimiento académico; esto debe hacerse con un diagnóstico inicial que incluya evaluación de todos los estudiantes, seguido de la aplicación de un plan de intervención y posterior toma del cuestionario como forma de evidenciar la mejora en los ítems.

Referencias

- Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. y Salanova, M. (2019). The Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-9S): Factorial Validity, Reliability, and Measurement Invariance in a Chilean Sample of Undergraduate University Students. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01017>.
- Chen, L., Wang, L. y Lu, H. (2017). Expectativas académicas y bienestar estudiantil: un estudio longitudinal. *Revista de Psicología Educativa*, 29(3), 345-359.
- Daza, A., Jiménez, M. P. y Rodríguez, F. L. (2020). Impacto de los programas de bienestar universitario en la calidad de vida de los estudiantes. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 13(2), 157-169. <https://doi.org/10.15332/25005421/5780>.
- Espinosa-Castro, J. F., Hernández-Lalinde, J., Rodríguez, J. E., Chacín, M. y Bermúdez-Pirela, V. (2020). Influencia del estrés sobre el rendimiento académico. *AVFT-Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.4065032>.

- García, A., Martínez, B. y Pérez, C. (2020). El papel del apoyo social en el bienestar de los estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 25(2), 123-135. <https://doi.org/10.17081/psico.19.35.1208>.
- González-Cantero, J. O., Morón-Vera, J. Á., González-Becerra, V. H., Abundis-Gutiérrez, A. y Macías-Espinoza, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 10(2), 95-113. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.353>.
- Hernández-Quirama, A., Cáceres-Manrique, F., y Rivero-Rubio, C. (2020). Estudio y embarazo en la universidad. Un reto difícil de superar. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 16(2), 353-363. <https://doi.org/10.15332/22563067.6318>.
- Hernández-Rincón, S. P., Aguilar, M. C. y Peña-Sarmiento, M. (2022). Aportes de la psicología positiva a la creación y soporte de organizaciones saludables: revisión de alcance. *Estudios Gerenciales*, 32(163), 250-260. <https://doi.org/10.18046/j-estger.2022.163.4967>.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill.
- Iglesias, E. y Orduño, E. (2018). Trabajo social y mediación para la convivencia y el bienestar escolar. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(2), 381-392. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RASO.2016.v24.150642.
- Johnson, R. y Smith, T. (2019). Impacto de las redes sociales en la salud mental de los estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Journal of Youth Studies*, 14(3), 301-315.
- Juárez-Moreno, M., López-Pérez, O., Raesfeld, L. J. y Durán-González, R. E. (2021). Sexualidad, género y percepción del riesgo a la infección por VIH en mujeres indígenas de México. *Saúde e Sociedade*, 30(2). <https://doi.org/10.1590/S0104-12902021200399>.
- Lee, S. y Brown, D. (2021). El ejercicio físico como estrategia de afrontamiento del estrés académico en estudiantes universitarios: un estudio longitudinal. *Journal of Applied Psychology*, 35(1), 45-58.
- López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P. R. y Garcés-Delgado, Y. (2021). El engagement académico y su incidencia en el rendimiento del alumnado de grado de la Universidad de La Laguna. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21169>.
- Medrano, L. A., Moretti, L. y Ortiz, A. (2015). Medición del engagement académico en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(40), 114-124.
- Rodríguez, M. y Gutiérrez, E. (2020). Autocuidado y bienestar estudiantil: una revisión integradora. *Revista de Psicología Clínica*, 18(4), 567-580.

- Schaufeli, B. (2017). General engagement: conceptualization and measurement with the utrecht general engagement scale (UGES). *J. Well Being Assess*, 1, 9-24. <https://doi.org/10.1007/s41543-017-0001-x>.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout and: an confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>.
- Smith, J. y Jones, K. (2018). Estrés académico y salud mental en estudiantes universitarios: un estudio longitudinal. *Journal of Educational Psychology*, 42(4), 567-580.
- Wong, H. y Smith, P. (2016). Efectos del sueño y la alimentación en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Journal of Health Psychology*, 20(2), 189-201.
- Zecca, G., Györkös, C., Becker, J., Massoudi, K., de Bruin, G. P. y Rossier, J. (2015). Validation of the French Utrecht Work Engagement Scale and its relationship with personality traits and impulsivity. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 65, 19-28. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2014.10.003>.

Sobre los autores

- ¹ Profesora en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México.
ORCID: 0000-0002-6584-2597
- ² Profesora en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México.
ORCID: 0000-0003-1846-9168
- ³ Profesora en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México.
ORCID: 0000-0002-2002-1330
- ⁴ Profesora en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México.
ORCID: 0000-0003-4692-755X

Estrategias para el desarrollo del aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios de educación a distancia.

Strategies for Autonomous Learning Development in Distance Education University Students.

Ulises Daniel Barradas Arenas ¹
Mario Humberto Alcocer Campos ²
Romelia De los Santos Manuel ³
Juan Antonio Chi Kuk ⁴

Recibido: 05/12/2024

Revisado: 20/12/2024

Aceptado: 06/01/2025

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica.

Disponible en:

<https://iquatroeditores.org/revista/index.php/relep/index>

<https://doi.org/10.46990/relep.2025.7.3.2197>



Resumen

El objetivo del estudio fue diseñar, implementar y evaluar estrategias pedagógicas para fomentar el aprendizaje autónomo en estudiantes de la licenciatura en Tecnologías de la Información a distancia en la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR). Se empleó un enfoque cuantitativo con diseño cuasiexperimental, utilizando pretest y postest en una muestra de 25 estudiantes. Los resultados mostraron una mejora significativa en las habilidades de autorregulación tras la intervención. Las estrategias clave incluyeron la planificación del tiempo, la autoevaluación y el uso de recursos tecnológicos. El estudio confirmó la efectividad de las intervenciones y aportó herramientas replicables para mejorar el aprendizaje autónomo en educación a distancia.

Palabras Clave

Aprendizaje autónomo, educación a distancia, estrategias pedagógicas, autorregulación, tecnologías educativas.

Abstract

The objective of this research was the design, implementation and evaluation of pedagogical strategies foster autonomous learning among distance learning students majoring in Information Technologies at the Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR). A quantitative approach with a quasi-experimental design was used, employing pre and post test on a sample of 25 students. The results showed a significant improvement in self-regulation skills after the intervention. Key strategies included time planning, self-assessment and the use of technological sources. The study confirmed the effectiveness of the interventions and provided replicable tools to improve autonomous distance learning.

Keywords

Autonomous learning, distance education, pedagogical strategies, self-regulation, educational technologies

Introducción

El aprendizaje autónomo ha adquirido una relevancia creciente en la educación superior, especialmente en el contexto de la educación a distancia. Este enfoque educativo se fundamenta en la capacidad de los estudiantes para autogestionar su proceso formativo, desarrollando competencias clave, como la autorregulación, la planificación del tiempo y la autoevaluación. En un mundo cada vez más digitalizado, donde las modalidades de enseñanza en línea y a distancia son cada vez más comunes, la habilidad de los estudiantes para aprender de manera independiente se ha convertido en un requisito esencial para su éxito académico y profesional.

En el caso específico de la licenciatura en Tecnologías de la Información de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), la modalidad de educación a distancia presenta desafíos particulares. Los estudiantes de este programa, además de enfrentarse a los retos inherentes a su formación académica, deben desarrollar una alta capacidad de autonomía para gestionar eficazmente su aprendizaje en un entorno que carece de la supervisión constante y la interacción presencial con docentes y compañeros. Esta situación plantea la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que fomenten el aprendizaje autónomo, permitiendo a los estudiantes asumir un rol activo y responsable en su proceso educativo.

Este trabajo de investigación tiene como objetivo principal diseñar, implementar y evaluar la efectividad de un conjunto de estrategias pedagógicas orientadas a promover el aprendizaje autónomo en los estudiantes de la licenciatura en Tecnologías de la Información. El estudio se centra en identificar aquellas competencias que son cruciales para el éxito en entornos de educación a distancia, como la gestión del tiempo, la autorregulación y la motivación intrínseca, además de desarrollar un programa de intervención que aborde estas necesidades.

El estudio se sustenta en un enfoque cuantitativo con un diseño cuasiexperimental, utilizando instrumentos de medición que han sido validados y ajustados para garantizar su fiabilidad. Por medio de un análisis comparativo entre los resultados obtenidos antes y después de la implementación de las estrategias propuestas, se pretende determinar el impacto de estas intervenciones en el desarrollo del aprendizaje autónomo y en el rendimiento académico de los estudiantes.

Además de contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, los hallazgos de esta investigación buscan ofrecer elementos valiosos que puedan ser aplicados en otros programas de educación a distancia, tanto dentro de la universidad como en otras instituciones. De este modo, se espera que este trabajo no sólo aporte a la comprensión teórica del aprendizaje autónomo, sino que también proporcione herramientas prácticas para su promoción en el contexto de la educación superior a distancia.

Revisión de la Literatura

Conceptualización del aprendizaje autónomo

El aprendizaje autónomo es un proceso en el cual el estudiante asume la responsabilidad principal de su propio aprendizaje, gestionando de manera independiente todas las fases, desde la planificación y organización del estudio hasta la selección de estrategias de aprendizaje y la evaluación de los resultados obtenidos (Alonso, 2019). El aprendizaje autónomo implica desarrollar competencias clave como la autorregulación, la motivación intrínseca, la gestión efectiva del tiempo y el pensamiento crítico.

El aprendizaje autónomo en la educación superior se caracteriza por varios aspectos clave que permiten a los estudiantes gestionar su propio proceso de aprendizaje (Rodríguez y Cortés, 2024). En la educación superior, el aprendizaje autónomo es fundamental, especialmente en modalidades a distancia o en línea, donde los estudiantes deben gestionar su proceso educativo con mayor independencia.

La educación a distancia requiere que los estudiantes sean resilientes y disciplinados, ya que deben administrar su tiempo y motivación sin la supervisión constante de un docente. Estos componentes son la base para que el estudiante desarrolle la capacidad de aprender de manera independiente, lo que resulta clave en contextos como la educación a distancia y el aprendizaje a lo largo de la vida (Redrobán et al., 2024).

Teorías y enfoques sobre el aprendizaje autónomo

El desarrollo de estas habilidades no sólo es esencial para el éxito en la educación superior, sino que también para el aprendizaje continuo y la adaptación en un mundo laboral en constante cambio (Chen, 2022). La teoría del aprendizaje autorregulado plantea que los estudiantes que logran un aprendizaje exitoso son aquellos que regulan activamente su proceso de aprendizaje (Sánchez y Moreno, 2021).

La teoría de la autodeterminación se centra en la motivación y el papel de la autonomía en el aprendizaje. Según esta teoría, la motivación intrínseca (el deseo de aprender por interés propio) es esencial para un aprendizaje autónomo efectivo (Martínez, 2019).

El enfoque constructivista en el desarrollo de la autonomía se basa en la idea de que los estudiantes construyen su propio conocimiento mediante experiencias y reflexiones. Este enfoque promueve la autorregulación, donde los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje, estableciendo metas, planificando y evaluando su progreso (González et al., 2017).

Los modelos de aprendizaje autónomo de Zimmerman y Bandura son fundamentales para entender cómo los estudiantes pueden desarrollar habilidades de autorregulación y autonomía en su proceso de

aprendizaje (Quispe y Villafuerte, 2023). El modelo de Zimmerman destaca la naturaleza cíclica del aprendizaje autorregulado: la reflexión sobre los resultados obtenidos en una tarea influye en la planificación de las siguientes, creando un proceso de mejora continua (Puya et al., 2021).

Educación a distancia en el contexto universitario

La educación a distancia en el contexto universitario ha ganado relevancia en los últimos años, especialmente con el avance de la tecnología y la necesidad de flexibilidad en los estudios (Jaramillo et al., 2023). Esta modalidad de educación requiere que los estudiantes desarrollen un sentido de autoeficacia y autonomía. La motivación de los estudiantes puede verse afectada por el aislamiento, por lo que es fundamental que los docentes fomenten un ambiente que estimule la participación activa y el aprendizaje autorregulado (Cotto et al., 2023).

La educación a distancia comenzó con la correspondencia, donde los estudiantes recibían materiales de estudio por correo. Este método permitía a las personas aprender a su propio ritmo, aunque estaba limitado por la disponibilidad de recursos y la comunicación. Con la llegada de las computadoras y posteriormente de Internet, esto revolucionó la educación a distancia. Las plataformas en línea comenzaron a ofrecer cursos interactivos, permitiendo la comunicación bidireccional entre estudiantes y educadores (Agus et al., 2021).

Modalidades de educación a distancia y su impacto en el aprendizaje

La educación a distancia se presenta en diversas modalidades, cada una con características específicas que impactan el aprendizaje de los estudiantes (Bonilla-Murillo et al., 2020). Éstas muestran retos y oportunidades para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Las modalidades de educación a distancia pueden tener un impacto positivo en el aprendizaje si se implementan adecuadamente, pero también ofrecen desafíos que deben ser tratados para mejorar la retención y el éxito académico de los estudiantes (Capera, 2015).

El estudiante de educación a distancia se caracteriza por ser autónomo, disciplinado y resiliente. Este tipo de formación exige un alto grado de autodirección, ya que el aprendizaje depende en gran medida de la capacidad del estudiante para gestionar su tiempo, planificar sus actividades y mantener la motivación en ausencia de una supervisión constante (Peralta y Mora, 2014), a su vez, pueden experimentar menos interacción social en comparación con los estudiantes presenciales, lo que puede afectar su sentido de comunidad y pertenencia (Vivanco, 2021).

Estrategias pedagógicas para fomentar el aprendizaje autónomo

La capacidad de los estudiantes para aprender de manera independiente y continuar su proceso de formación a lo largo de la vida es clave para

enfrentar los desafíos académicos y profesionales actuales. El desafío principal radica en identificar y aplicar las estrategias pedagógicas más efectivas para potenciar la autonomía de los estudiantes en diversos contextos educativos (Barragán, 2021).

Las estrategias de autorregulación del aprendizaje son fundamentales para que los estudiantes puedan gestionar su propio proceso de aprendizaje de manera efectiva. El estudiante monitorea su progreso en relación con los objetivos establecidos, éstos contribuyen al desarrollo de habilidades blandas e intelectuales necesarias para su formación, capaces de enfrentar desafíos en contextos complejos y cambiantes (Maldonado y Fierro, 2019). La presente investigación tiene como objetivo diseñar, implementar y evaluar estrategias pedagógicas para fomentar el aprendizaje autónomo en estudiantes de la licenciatura en Tecnologías de la Información a distancia en la UNACAR.

Metodología

Este estudio posee un enfoque cuantitativo. El estudio se enfocará en el análisis y la propuesta de estrategias pedagógicas para fomentar el aprendizaje autónomo en estudiantes de la licenciatura en Tecnologías de la Información a distancia con una muestra de 25 alumnos matriculados durante el ciclo académico 2022-2023 con un diseño cuasiexperimental, que contempla la recolección de datos por medio de un instrumento, el cual será aplicado como pretest y postest con un alcance de tipo correlacional.

La intervención se realizará durante un periodo de seis meses, con la implementación de estrategias como la planificación del tiempo, la autorregulación y el uso de recursos tecnológicos.

A continuación, se detallan los componentes del diseño.

Grupos de estudio: Este grupo fue seleccionado bajo un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando criterios de inclusión como estar matriculado activamente en el programa, contar con acceso a dispositivos digitales e internet, y manifestar disposición para participar en la totalidad de las actividades de la intervención pedagógica.

Grupo experimental: compuesto por 25 estudiantes matriculados en la licenciatura en Tecnologías de la Información en modalidad a distancia, este grupo participará en la intervención pedagógica diseñada para fomentar el aprendizaje autónomo. Para el análisis de datos, se realizará un análisis comparativo entre los resultados del pretest y postest, utilizando técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales para determinar la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas.

Se realizó una validación por parte de los expertos (Gracia et al., 2021), donde se establecieron niveles de pertinencia, relevancia y claridad de cada ítem, como resumen final se basó en 10 indicadores: claridad, objetividad, actualidad, organización, suficiencia, intencionalidad, consistencia, coherencia, metodología y pertinencia, cada uno con base en los

criterios deficiente, regular, buena, muy buena y excelente. De acuerdo con los resultados de los expertos, el instrumento tuvo 92.7% de validez, restando los ítems que estuvieron por debajo de tres.

El instrumento integra las dimensiones: autorregulación, recursos y estrategias, procesos metacognitivos, responsabilidad, compuesto por 20 ítems (véase Figura 2.1).

Figura 2.1
Dimensiones y variables

Dimensiones	Variables
Autorregulación	Planificación y evaluación del aprendizaje
Recursos y estrategias	Acceso a recursos tecnológicos y estrategias de colaboración
Procesos metacognitivos	Planeación del aprendizaje y evaluación posaprendizaje
Responsabilidad	Cumplimiento, compromiso, responsabilidad y autogestión

Fuente: elaboración propia.

Para la validez del constructo (Muschaweck, 2023), se examinó la consistencia del instrumento mediante el alfa de Cronbach (véase Figura 2.2), el cual mide la consistencia interna de un conjunto de ítems o preguntas que componen una escala o dimensión en un cuestionario. Es decir, evalúa qué tan confiables y coherentes son las respuestas de los participantes en relación con la medición de un mismo constructo.

Figura 2.2
Alfa de Cronbach dimensiones

Dimensión	Alfa
Autorregulación	0.725
Recursos y estrategias	0.693
Procesos metacognitivos	0.806
Responsabilidad	0.800
Total	0.906

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con los resultados obtenidos de las dimensiones, autorregulación con un valor de 0.725 indica una consistencia interna aceptable, lo cual significa que los ítems dentro de la dimensión de autorregulación están moderadamente relacionados y miden de manera coherente el constructo. Recursos y estrategias con un valor de 0.693 está cerca del límite aceptable, sugiere que hay una consistencia interna moderada, pero podría haber cierta variabilidad en cómo los ítems miden el constructo. Para procesos metacognitivos y responsabilidad con valor de 0.800 y 0.806, el constructo indica una buena consistencia interna. Los ítems se encuentran bien alineados y miden de manera coherente este constructo.

Con un valor de 0.906, la escala total indica una excelente consistencia interna. Este alto valor sugiere que, en conjunto, los ítems de todas las dimensiones del cuestionario miden de manera muy confiable los constructos propuestos. La escala en su totalidad es altamente fiable, y las respuestas de los participantes son consistentes por medio de las diferentes dimensiones.

De acuerdo con los resultados obtenidos de la aplicación del postest, se diseñó la propuesta de intervención. El instrumento mostró que los estudiantes calificaron sus habilidades en función de diferentes aspectos del aprendizaje autónomo, esto indica una percepción positiva o moderadamente positiva de los estudiantes respecto a su aprendizaje autónomo, ellos sienten que tienen un buen control sobre objetivos académicos direccionados hacia una meta, en la cual son partícipes de su propio aprendizaje y otras referencias digitales o información en la web o multimedia que ayuden a mejorar la comprensión; por tanto, podrían necesitar más apoyo o desarrollo en términos de autoevaluación y ajuste de sus estrategias de aprendizaje.

Fase 2. Intervención

La propuesta de intervención se enfocó en fortalecer la planificación del trabajo y la gestión del tiempo, mejorar la capacidad de autoevaluación, y fomentar la toma de decisiones oportunas y la autorregulación. Para esto, se llevó a cabo un taller específico sobre creación de cronogramas de estudio, listas de tareas y planes de trabajo semanales mediante simulaciones de proyectos académicos, donde los estudiantes deban planificar, organizar y gestionar todas las fases del proyecto, desde la asignación de tareas hasta la entrega final, utilizando técnicas de gestión del tiempo. Se implementó el uso de diarios de aprendizaje, donde los estudiantes registren todos los días sus actividades, logros y dificultades, y reflexionen sobre sus progresos y áreas de mejora. Esto introdujo autoevaluaciones periódicas, donde los estudiantes compararon sus progresos con los objetivos planteados al inicio del curso, lo cual incluyó la evaluación de habilidades adquiridas, gestión del tiempo y cumplimiento de tareas.

Esta propuesta de intervención fue diseñada para abordar específicamente las áreas donde los estudiantes han mostrado mayores necesidades de mejora. La intervención se enfoca en proporcionar herramientas prácticas y soporte continuo para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas para el aprendizaje autónomo en un entorno de educación a distancia. El éxito de esta intervención dependió de la implementación efectiva y del compromiso tanto de estudiantes como de docentes en el proceso de mejora continua.

Resultados

El proceso de análisis se inicia con la comparación de los puntajes medios del pretest y el postest, utilizando técnicas estadísticas que permiten identificar diferencias significativas entre ambos momentos de evaluación.

En particular, se aplicó una prueba t para muestras relacionadas, que es adecuada para comparar los puntajes de los mismos individuos en dos momentos diferentes. Esta prueba permite evaluar si las diferencias observadas entre el pretest y postest son estadísticamente significativas o si pudieran haber ocurrido por azar.

La prueba estadística utilizada fue la t student para muestras relacionadas, en la cual, si el valor p es menor que el nivel de significancia, de acuerdo con los resultados obtenidos, se observó lo siguiente:

El valor t calculado es 26.36, lo que indica una gran diferencia entre las medias del pretest y postest. El valor p es extremadamente pequeño, lo que es menor que cualquier nivel de significancia comúnmente usado.

Dado que el valor p es menor que 0.05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Esto significa que hay una diferencia significativa entre los resultados del pretest y postest, lo que sugiere que la intervención fue efectiva. Esta prueba demuestra que los cambios observados en las respuestas entre el pretest y postest no son producto del azar, sino que están asociados de manera significativa con la intervención aplicada.

Aunque todas las áreas mostraron mejoras, algunas pueden haber presentado un aumento menos significativo. Identificar estas áreas permite reforzar los contenidos o estrategias específicas que no lograron el impacto esperado. A todo esto, se debe implementar sesiones de seguimiento o talleres específicos para abordar las áreas donde la mejora fue menor, utilizando técnicas de aprendizaje activo o herramientas de apoyo adicionales.

A su vez, se debe revisar la metodología utilizada durante la intervención. Incorporar métodos de enseñanza más interactivos, como el aprendizaje basado en problemas (ABP) o el aprendizaje colaborativo, podría incrementar el compromiso de los estudiantes.

Discusión

La conceptualización del aprendizaje autónomo establece que este proceso exige que los estudiantes asuman la responsabilidad de gestionar su propio aprendizaje, con habilidades clave como la autorregulación, planificación y evaluación. Este estudio abordó una necesidad identificada previamente en la educación a distancia, donde la falta de supervisión constante requiere que los estudiantes desarrollen una alta capacidad de autonomía y autodirección. Como mencionan Bernardo et al. (2023), se debe enfatizar entre el uso de estrategias metacognitivas y el desarrollo del aprendizaje autónomo, resaltando la planificación y el control.

En relación con la teoría del aprendizaje autónomo y autorregulado, los resultados de este estudio demostraron que las estrategias peda-

gógicas implementadas, tales como la planificación del tiempo, el uso de recursos tecnológicos y la autoevaluación, fueron efectivas en mejorar la autorregulación de los estudiantes. Esto confirma las predicciones teóricas del modelo cíclico de Zimmerman que mencionan Puya et al. (2021) sobre la importancia de un ciclo continuo de planificación, ejecución y reflexión para fomentar el aprendizaje autónomo. Gamboa et al. (2013) también mencionan que las estrategias pedagógicas y didácticas fomentan la autorregulación y el aprendizaje autónomo mediante la planeación estratégica y la motivación en el proceso educativo.

El análisis estadístico mediante la prueba t indicó una mejora significativa en las habilidades de los estudiantes después de la intervención. Este hallazgo refuerza el vacío identificado en la introducción, al demostrar que las estrategias pedagógicas diseñadas para la educación a distancia pueden mejorar las competencias clave de los estudiantes en autorregulación, aunque algunas áreas requieren refuerzos adicionales. En particular, las áreas con mejoras menos significativas sugieren la necesidad de implementar técnicas de enseñanza más interactivas, como el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje colaborativo para fomentar un mayor compromiso y profundizar en el aprendizaje autónomo, lo cual respalda lo que menciona Barragán (2021) en fomentar la autonomía, la autoevaluación y la gestión del tiempo en los estudiantes de educación superior.

Este estudio no sólo contribuye teóricamente al conocimiento del aprendizaje autónomo, también ofrece una intervención práctica replicable en otros contextos de educación a distancia, lo cual es crucial para mejorar la calidad educativa en la educación superior.

Conclusiones

La intervención fue exitosa en mejorar diversas habilidades relacionadas con el aprendizaje autónomo en estudiantes de educación a distancia. Las áreas de mayor impacto incluyen la planificación y organización del tiempo, la autorregulación emocional, la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y la participación activa en actividades académicas. Estas mejoras sugieren que los estudiantes están mejor preparados para enfrentar los desafíos del aprendizaje autónomo, lo que probablemente conducirá a un mejor rendimiento académico en el futuro.

A pesar de los avances generales, algunas áreas mostraron un menor progreso. Esto puede atribuirse a la variabilidad en la implementación de las estrategias o a la necesidad de adaptar las intervenciones a las características individuales de los estudiantes. Para tratar esta situación, es recomendable incorporar métodos más interactivos, como el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el aprendizaje colaborativo, que promuevan una mayor participación activa y compromiso por parte de los estudiantes.

Por tanto, este estudio contribuye no sólo a la comprensión teórica del aprendizaje autónomo, sino que también a la aplicación práctica

de estrategias efectivas en contextos de educación a distancia. Las herramientas desarrolladas pueden ser adaptadas y aplicadas en otros programas e instituciones, mejorando la calidad educativa y el éxito académico en diversas modalidades de enseñanza.

Referencias

- Agus Priadi, M., Marpaung, R. R. T. y Lampung, U. (2021). Online Learning in Educational Research Problem-Based Learning Model with Zoom Breakout Rooms Application: Its Impact on Students' Scientific Literacy. *Online Learning in Educational Research*, 1(2). <https://www.journal.foundae.com/index.php/oler/index>.
- Alonso, J. (2019). La metodología del aula invertida y su impacto en el aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes actuales. *Revista de Investigación Educativa*, 1-8.
- Barragán, I. (2021). El portafolio digital: estrategia que favorece el aprendizaje autónomo en el estudiante de ingeniería. *Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería*, 1-9.
- Bernardo, C., Rivera, C., Eche, P., & Lizama, V. (2023). Estrategias metacognitivas y aprendizaje autónomo en estudiantes de educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 7(28), 1002–1012. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.570>
- Bonilla-Murillo, E., Solís-Herebia, V. S. y González-Mariño, J. (2020). The challenges of online education in Mexico from the student perspective, 5(20), 45-55.
- Capera, A. (2015). Influencia de los factores personales y académicos sobre la deserción de estudiantes en la educación a distancia. *Revista de Investigaciones UNAD*, 14(1), 61-80.
- Chen, T. (2022). An Investigation and Analysis of College English Majors' Autonomous Learning Ability in Ubiquitous Learning Environment. *Journal of Environmental and Public Health*, 2022(1). <https://doi.org/10.1155/2022/9103148>.
- Cotto, R., Briones, M., Intriago, M., Véliz, M., Macías, N., Miranda, D. C. y Macías, S. C. M. (2023). Adaptación curricular en la educación en línea: cómo abordar la diversidad de estilos de aprendizaje en la educación superior. *Brazilian Journal of Development*, 9(10), 24012-24028. <https://doi.org/10.34117/bjdv9n10-036>.
- Gamboa, M., Garcia, Y., & Beltrán, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista de Investigaciones UNAD*, 12(1), 1–28.
- González, Y., Vargas, M., Del Campo, M. y Méndez, A. (2017). Estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. *Caleidoscopia*, 3(7), 75-90.

- Gracia, E. P., Rodríguez, R. S., Pedrajas, A. P. y Carpio, A. J. (2021). Teachers' professional identity: validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Heliyon*, 7(9), e08049. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08049>.
- Jaramillo, F., Sánchez, A. y Hernando, Á. (2023). Mensajería instantánea para humanizar el aprendizaje en línea: lecciones aprendidas con el uso de WhatsApp en un contexto de educación superior. *Campus Virtuales*, 12(1), 181. <https://doi.org/10.54988/cv.2023.1.1218>.
- Maldonado, C. y Fierro, W. (2019). Modelos predictivos para la detección de problemas en el aprendizaje autónomo en estudiantes de educación superior modalidad virtual. 14.a Conferencia Ibérica Sobre Sistemas y Tecnologías de la Información, 1-6.
- Martínez Bernal, J. (2019). Autorregulación y metacognición en el aprendizaje: un modelo de integración funcional. *Desarrollo Profesional Universitario*, 7(1), 17-36. <https://doi.org/10.26852/2357593X.188>.
- Muschaweck, I. (2023). No more technology? A TPACK-survey for pre-service teachers with social media in the digital world. *Computers and Education Open*, 4, 100140. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100140>.
- Peralta, R. y Mora, J. (2014). El abandono en la educación virtual y a distancia: El caso de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD, Colombia. CLABES, 1-10.
- Puya, A., Ruíz, Y., y García, M. (2021). Autorregulación académica y aprendizaje autónomo en la enseñanza virtual de la carrera de educación básica de la Universidad Estatal Península de Santa Elena. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 9(2), 33-39. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v9i2.426>.
- Quispe, B. y Villafuerte, C. (2023). Aprendizaje autónomo y el pensamiento creativo en los estudiantes. *Revista de Climatología*, 23, 2570-2576. <https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.2570-2576>.
- Redrobán, C., Guillén, I., Guerrero, E. y Morejón, C. (2024). Estrategias para fomentar la autonomía del estudiante en la educación universitaria: promoviendo el aprendizaje autorregulado y la autodirección académica. *Reincisol*, 3(5), 691-704. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(5\)691-704](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(5)691-704).
- Rodríguez, L., y Cortés, D. (2024). Telepresencia como herramienta didáctica para el desarrollo de procesos metacognitivos en educación superior. Telepresencia es posible otra escuela. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 10803-10817. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9200.
- Sánchez, C. y Moreno, W. (2021). Habilidades del aprendizaje autónomo que emplean los estudiantes en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) durante la pandemia COVID-19. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(2), 335-349. <https://doi.org/10.33010/recie.v5i2.1322>.

Vivanco, A. (2021). Incidencia de los factores personales, ambientales y de interacción social en la deserción escolar en educación a distancia-virtual. *Cátedra*, 3(3), 111-128. <https://doi.org/10.29166/catedra.v3i3.2279>.

Sobre los autores:

¹ Profesor investigador en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 042, México. ORCID: 0000-0001-7122-6582

² Profesor investigador en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 042, México. ORCID: 0009-0003-6633-4775

³ Profesora investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 042, México. ORCID: 0009-0009-3641-8832

⁴ Profesor investigador en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 042, México. ORCID: 0009-0007-4438-0040

Competencias digitales en docentes de Guarne y Yarumal: nodos territoriales.

Digital Competencies in Teachers from Guarne and Yarumal: Territorial Nodes.

Catalina Hurtado Castaño ¹
Kelly Alejandra Correa Serna ²

Recibido: 05/12/2024

Revisado: 20/12/2024

Aceptado: 07/01/2025

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica.

Disponible en:

<https://iquatroeditores.org/revista/index.php/relep/index>

<https://doi.org/10.46990/relep.2025.7.3.2198>



Resumen

El objetivo de este artículo fue identificar las competencias tecnológicas de los docentes en el contexto educativo. Se utilizó el método cuantitativo con alcance descriptivo, en el cual participaron 181 docentes de diferentes niveles educativos. Los resultados demuestran un promedio de 2.7 en una escala de percepción (1 a 5) sobre la preparación en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula, donde la población mayor de 41 años y de género femenino se ubica por debajo del promedio. Se concluyó que es fundamental implementar programas formativos que respondan a las necesidades contextuales de los educadores.

Palabras clave

Competencias digitales, formación docente, educación, innovación, herramientas tecnológicas.

Abstract

The objective of this research was to identify teachers' technological competencies in an educational context. Quantitative method with a descriptive scope was applied to 181 teachers from different educational levels. Results show an average of 2.7 on a perception scale (1 to 5) regarding preparedness in the use of Information and Communication Technologies (ICT) in the classroom, with the population over 41 years old and female gender falling below average. It was concluded that it is essential to implement training programs that respond to the contextual needs of educators.

Keywords

Digital competencies teacher training, education, innovation technological tools

Introducción

La era digital ha traído consigo un sinnúmero de retos y oportunidades para la vida cotidiana de cada individuo, dado que ha transformado aspectos como la comunicación, el proceso de aprendizaje, la forma en la que se relaciona con los demás, la conectividad global y el acceso a la información. En el entorno educativo, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han transformado las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, reconfigurando las metodologías pedagógicas, al adoptarlas a la integración de herramientas digitales, plataformas de aprendizaje en línea y acceso ilimitado a recursos educativos.

Lo anterior supondría que los educadores, como promotores de la enseñanza, deberían estar actualizados y capacitados acerca de este tema. Para Santiago-Trujillo y Garvich-Ormeño (2024), los docentes deben estar preparados para enfrentar los retos que trae consigo el uso de las TIC y aprovecharlas en el proceso de enseñanza. De igual manera, García García, Muñoz-Repiso y Arévalo Duarte (2022) sostienen que las tecnologías no generan transformación e innovación por sí solas, sino que son las capacidades de las personas las que lograrían superar los desafíos digitales. Esto se podría lograr si los docentes tienen una preparación suficiente para incorporar a sus actividades educativas las herramientas tecnológicas y, a la vez, desarrollar nuevas competencias digitales que les permitan superar los retos de la era digital.

La integración efectiva de la tecnología en el ámbito educativo es un tema crucial en la actualidad, dado que las herramientas digitales tienen el potencial de transformar las metodologías de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, muchos docentes en contextos territoriales, como Yarumal y Guarne, enfrentan dificultades para implementar estas tecnologías debido a limitaciones en la formación y el acceso a recursos digitales. Sosa y Valverde (2022) señalan que integrar las TIC debe ser un proceso horizontal y dinámico que respete las necesidades e intereses de toda la comunidad educativa.

El panorama actual de la investigación en formación docente y la integración de la tecnología revela desafíos significativos, especialmente en contextos donde los recursos son limitados o en zonas rurales, en las que hay limitaciones de acceso y cobertura. Según el Ministerio de Educación Nacional (2022), estas desigualdades pueden afectar no sólo la calidad de la educación que reciben los estudiantes, sino también el desarrollo profesional y personal de los docentes. Esto se complementa con la necesidad de desarrollar programas de capacitación y acompañamiento para los educadores, lo cual es crucial para mejorar sus competencias tecnológicas. De acuerdo con el estudio de Blanco et al. (2024), la capacitación adecuada de los docentes implica, además de adquirir habilidades técnicas, el desarrollo de competencias pedagógicas que posibiliten la integración de la tecnología en la práctica educativa.

Por lo anterior, esta investigación tiene como objetivo identificar las competencias tecnológicas de los docentes de Guarne y Yarumal, municipios sede de los Nodos Territoriales para la Paz y la Ciudadanía de la Institución Universitaria Digital de Antioquia en las subregiones Oriente y Norte, analizando las oportunidades que podrían ser aprovechadas para procesos formativos que mejoren la calidad educativa y se reconozcan los retos contextuales que presentan estos docentes en su quehacer pedagógico.

Revisión de la literatura

En el ámbito educativo, es importante que los docentes estén capacitados y actualizados en las nuevas tecnologías o en las denominadas TIC, dado que proporcionan transformaciones en su ejercicio profesional y el proceso de enseñanza-aprendizaje; por eso, algunas de las temáticas de interés literario para la investigación son las competencias digitales, las TIC en el aula y la formación docente en TIC.

Competencias digitales de los docentes

De acuerdo con el análisis literario realizado por Luis (2024), al referirse a competencias digitales se entiende como “un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que abarcan diferentes dominios de conocimiento” (p.12), y destaca la gran relevancia que presenta las competencias digitales en los docentes, sobre todo al pensar en la informatización de los contextos en los que se desarrollan estas competencias; además, la sociedad actual necesita profesores con altas capacidades digitales para desempeñarse efectivamente en la virtualidad. Igualmente, el autor señala que este tipo de capacitación se debe implementar de forma permanente en las instituciones, las cuales deben contener estrategias evaluativas.

Por otro lado, Levano-Francia et al. (2019) afirman que, para el siglo XXI, existe la necesidad de generar mecanismos que redireccionen a la sociedad en los cambios que trae consigo el ecosistema de los entornos digitales, relacionados directamente con las competencias digitales; en ese sentido, exponen que se deben asumir posturas sobre las habilidades y los manejos que le corresponden directamente a los docentes, y que son esenciales en su proceso formativo.

Por su parte, Santiago-Trujillo y Garvich-Ormeño (2024) exponen la necesidad de comprender y promover en los docentes las competencias digitales, además de integrar efectivamente las TIC donde estén preparados para enfrentar y, a su vez, aprovechar los desafíos u oportunidades que brindan estas tecnologías; de manera que se mejore la calidad en el proceso de enseñanza —y así ofrecer a sus estudiantes aprendizajes enriquecedores—, fortalezcan el rendimiento académico y obtengan formación de calidad adaptada a la era digital.

Uso de TIC en el aula y formación docente

En relación con el uso de las TIC en el aula, las habilidades digitales que debería tener el docente y el vínculo de estas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Banoy-Suarez y Montoya-Marín (2022), concluyen que, los docentes reconocen la relevancia de incorporar las tecnologías dentro del aula, lo que resalta la necesidad de formar al profesorado respecto a las habilidades y el conocimiento en creación, diseño, desarrollo y uso de entornos virtuales.

En esa misma línea, Espinosa (2023) destaca la importancia de minimizar la brecha entre docentes y estudiantes en el desarrollo de competencias digitales, así existan retos a enfrentar, como la falta de recursos educativos digitales, infraestructura tecnológica, tiempo e incluso resistencia al cambio. Este mismo autor sostiene que se deben transformar las prácticas de enseñanza adaptándolas a los entornos virtuales, por lo que resulta imprescindible la implementación de políticas y programas de formación a docentes que tengan en cuenta sus necesidades específicas, los capaciten técnicamente, y desarrollen habilidades pedagógicas para integrar efectivamente este tipo de herramientas.

Por su parte, Torres-Flórez et al. (2022) afirman que las instituciones educativas deben asumir la formación continua y actualización de los docentes en las competencias digitales, sobre todo en las relacionadas con la creación de contenido, el uso de tecnologías, la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje enfocado en el entorno virtual y la incorporación de estrategias adaptadas a sus condiciones contextuales, identificando si los profesores están categorizados como nativos o inmigrantes digitales de manera que se promueva su alfabetización digital.

Finalmente, García García et al. (2022) refieren que hay diversos aspectos que influyen en la formación de docentes respecto a las competencias digitales, como lo son sus intereses, motivaciones, creencias y disposición frente a las TIC, dado que en muchos casos los profesores no están lo suficientemente preparados para incorporar herramientas tecnológicas y digitales en el proceso de enseñanza, que los dirija en la motivación del estudiantado y en fortalecer la calidad educativa.

A pesar de que se han mencionado diferentes posturas frente a la importancia de las competencias digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el uso de herramientas tecnológicas dentro del aula, existe una laguna en cuanto a la exploración de las necesidades de capacitación de los docentes y la influencia del contexto educativo, social y territorial; es decir, cómo se adaptarán dichas competencias teniendo en cuenta las diferentes realidades educativas y laborales.

Metodología

Se considera que los docentes deberían desarrollar procesos formativos que incorporen el uso de TIC en la práctica educativa, donde es esencial

caracterizar esta población analizando cómo es el manejo y la aplicación de estas tecnologías por parte de los docentes de los municipios de Guarne y Yarumal, tanto en zona urbana como en zona rural de cada uno de estos lugares, su influencia en la calidad de la enseñanza y en las brechas digitales presentes en las distintas regiones. Esto permitirá la identificación de necesidades formativas específicas relacionadas con el uso de herramientas digitales en el aula, la georreferenciación de los docentes, la familiarización y formación, así como beneficios y desafíos en torno a este tema, promoviendo así una educación más equitativa y adaptada a los contextos.

La hipótesis de investigación (H1) plantea que existen diferencias significativas en la disponibilidad de recursos tecnológicos, en las habilidades y competencias en el uso de herramientas digitales según la ubicación por parte de los docentes en los municipios de Guarne y Yarumal, tanto en zonas urbanas como rurales, respecto a la edad y el género. Por su parte, la hipótesis nula (H0) indica que no existen diferencias significativas en las competencias tecnológicas ni en el uso de herramientas digitales según la ubicación (urbana o rural), el género y la edad.

Para la recolección de datos, se diseñó y aplicó una encuesta de 21 preguntas con el objetivo de conocer la realidad de las capacidades y habilidades tecnológicas de los profesores, la cual fue validada por expertos y autoridades educativas. Además, se realizó una prueba piloto para garantizar la claridad de las preguntas. Las variables del instrumento incluyeron aspectos relacionados con la conectividad y disponibilidad de equipos tecnológicos en su lugar de trabajo, percepción sobre sus capacidades en el uso de tecnología en la educación y las necesidades de formación continua, así como el impacto de la tecnología en la enseñanza.

La encuesta fue aplicada a los docentes seleccionados de forma presencial y, en algunos casos, de manera digital para adaptarse a las condiciones de los participantes. El proceso de recolección de datos se realizó de manera individual, garantizando la confidencialidad de las respuestas. El instrumento se diseñó para completarse en un tiempo estimado de 15 a 20 minutos.

En los municipios estudiados, el total de docentes, según datos de las secretarías de educación y directivos docentes, asciende a 548, lo que asegura la diversidad y representatividad de la muestra, donde participaron 61 docentes de zona urbana y 120 de zona rural, para un total de 181 docentes de instituciones educativas tanto del sector público como privado, de todos los niveles educativos. Los docentes encuestados fueron elegidos mediante un muestreo aleatorio simple a partir de los criterios de inclusión: ser docente activo, independientemente del nivel educativo (preescolar, primaria, secundaria o media), de la zona (urbana o rural) y del tipo de institución (pública o privada), y trabajar en las instituciones educativas de los dos municipios seleccionados, considerando este último como criterio de exclusión, junto con la no participación por razones personales o de accesibilidad.

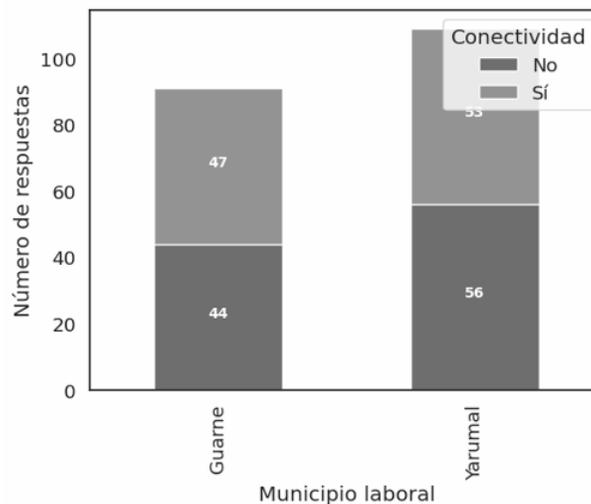
Los datos recolectados fueron analizados en un estudio descriptivo utilizando Google Colab por medio del lenguaje de programación Python, el cual permitió realizar un análisis cuantitativo de las respuestas obtenidas. Se utilizó un nivel de confianza de 95 % y un margen de error de 6 %. El coeficiente α de Cronbach, que mide la fiabilidad interna del instrumento, alcanzó un valor de 0.76, lo que indica una fiabilidad adecuada. Este análisis cuantitativo refleja la realidad sociotecnológica de los educadores y las percepciones que tienen en torno al tema.

Resultados

Participaron 181 personas en este estudio, provenientes de los municipios de Yarumal y Guarne, con diversas características. En cuanto a la edad, se distribuyen en cinco rangos: menos de 25, 26-30, 31-40, 41-50 y más de 50 años. El grupo más numeroso en Yarumal tiene entre 31 y 40 años (37 personas), mientras que en Guarne predomina el grupo de más de 50 años (29 personas). En términos de género, la mayoría se identifica como femenino (114 personas), seguido por masculino (66) y una persona no binaria. Respecto a la etnia, una minoría se reconoce como afrodescendiente o indígena, mientras que 163 participantes no se asocian con ninguna etnia específica. Por último, 155 personas no han sido víctimas del conflicto armado, mientras que 24 sí lo han sido.

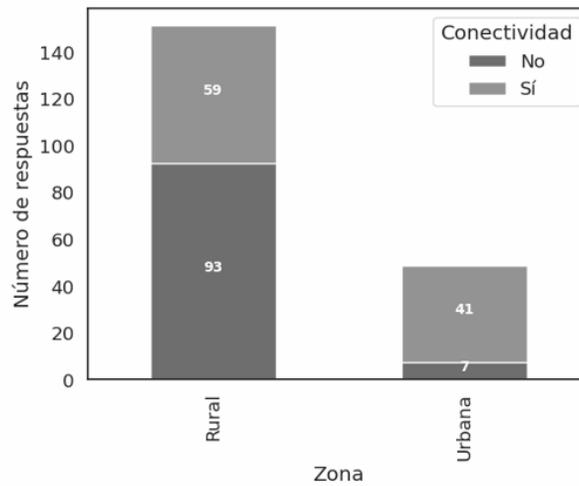
Referente al acceso de conectividad en el aula por parte de la muestra, en la Figura 3.1 se observa equivalencia entre quienes carecen de acceso y los que cuentan con el servicio en ambos municipios analizados. Analizando la situación en zonas urbanas y rurales (véase Figura 3.2), se observa disparidades significativas en conectividad, donde en zona rural 61.2 % de los docentes reportan no contar con conectividad, mientras que en zona urbana sólo 14.6 % indican que sí.

Figura 3.1
Conectividad según el municipio laboral



Fuente: elaboración propia.

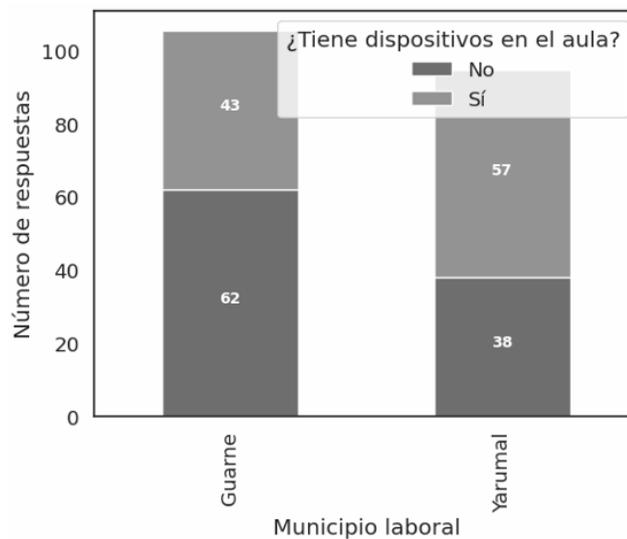
Figura 3.2
Conectividad según la zona



Fuente: elaboración propia.

Respecto a la pregunta, ¿Tiene dispositivos electrónicos donde trabaja (tabletas, computadoras, etc.)?, 59.0 % de los profesores de Guarne cuentan con dispositivos electrónicos y 40 % del municipio de Yarumal (véase Figura 3.3). Por otra parte, en la Figura 3.4, se evidencia que de manera simétrica los participantes ubicados en zona urbana o rural refieren contar o no con dispositivos tecnológicos.

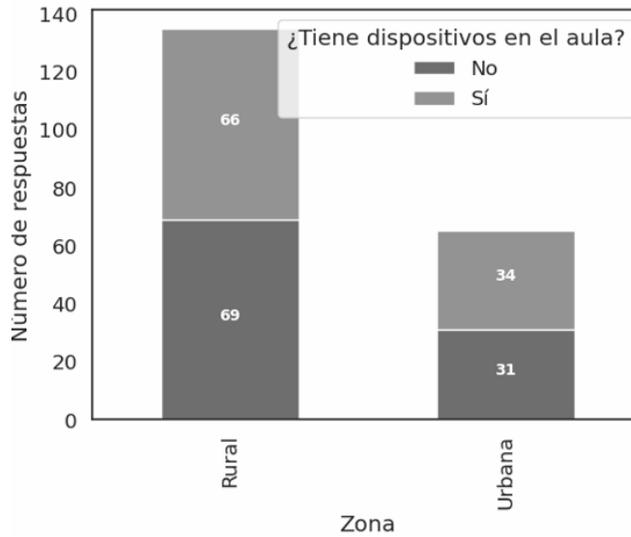
Figura 3.3
Acceso a dispositivos electrónicos según el municipio laboral



Fuente: elaboración propia.

Figura 3.4

Acceso a dispositivos electrónicos según la zona

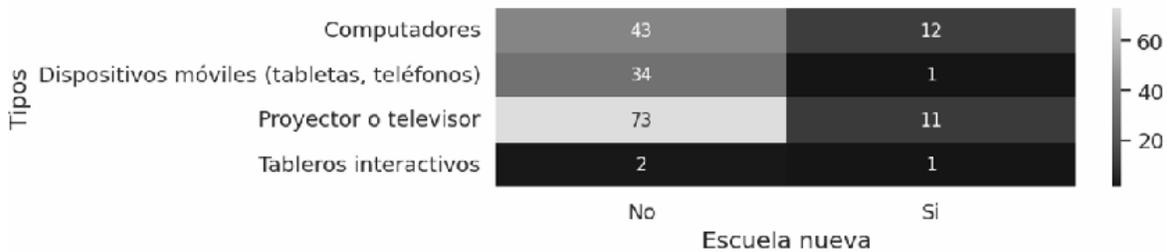


Fuente: elaboración propia.

El tipo de herramientas más utilizadas en aula son los televisores o elementos de proyección, seguido de las computadoras (véase Figura 3.5). Esto en el caso de los docentes que no enseñan en modalidad de escuela nueva, un modelo pedagógico donde el estudiante es el protagonista del proceso de aprendizaje y el docente toma un rol de orientador (Corredor, 2023). Los docentes que sí lo hacen en igual cantidad reportan hacer uso de elementos tecnológicos como televisores y computadoras.

Figura 3.5

Cantidad de docentes que usan diferentes dispositivos respecto a la modalidad escuela nueva

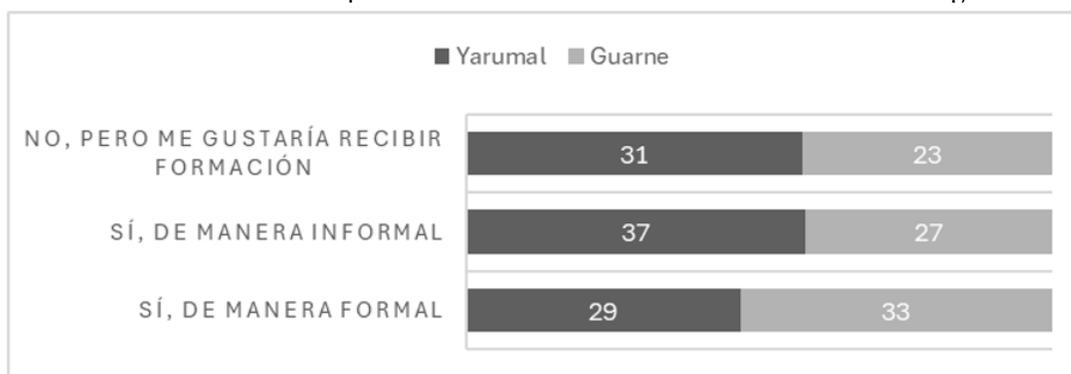


Fuente: elaboración propia.

Particularmente, 70.1 % de los profesores de Yarumal y 60.2 % de los docentes ubicados en Guarne señalan no haber recibido formación específica sobre el uso de herramientas tecnológicas para su práctica docente de manera formal, donde 32.0 % indican para Yarumal que les gustaría recibirla, mientras que para Guarne fue 27.7 % (véase Figura 3.6).

Figura 3.6

Cantidad de docentes que han recibido formación en herramientas tecnológicas



Fuente: elaboración propia

Sólo 28.6 % de los participantes en Guarne y 27.8 % de los docentes en Yarumal reportan no estar familiarizados con el uso de herramientas tecnológicas en el aula, como tableros interactivos o aplicaciones educativas (véase Tabla 3.1). Sin embargo, al consultar sobre P3. ¿Cómo se sienten usando tecnología?, y P4. ¿Qué tan preparado(a) se siente en la temática de tecnología educativa?, en una calificación de 1 a 5, donde 1 es poco cómodo y 5 es muy cómodo, los maestros apuntaron en las clasificaciones de los promedios de votación por edad y género que se sienten entre medianamente cómodos (votación de 3) y cómodos (votación de 4) en el uso de la tecnología (P3), pero en la segunda pregunta de validación (P4), las votaciones promedio bajan ubicándose en valores entre 2 y 3.4 (véase Figura 3.7).

Tabla 3.1

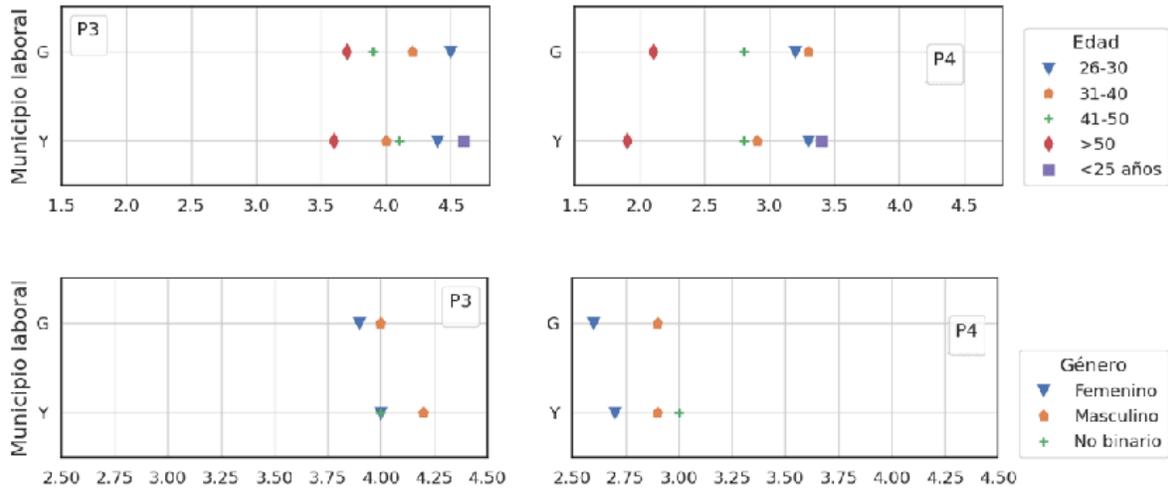
Porcentaje sobre familiarización con el uso de herramientas tecnológicas en el aula, como tableros interactivos o aplicaciones educativas

Municipio laboral	Respuesta	Zona	
		Urbana	Rural
Guarne	Sí	15.4 %	56.0 %
	No	4.8 %	23.8 %
Yarumal	Sí	39.2 %	33.0 %
	No	6.2 %	21.6 %

Fuente: elaboración propia.

Figura 3.7

Promedio de votación para las preguntas P3 y P4



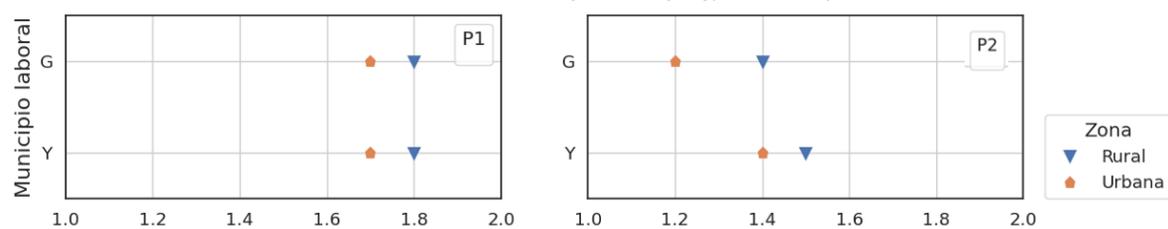
Fuente: elaboración propia.

De manera específica, en la Figura 3.7, se observa que entre mayor edad es menor la sensación de preparación frente al uso de la tecnología, expresando una mayor incomodidad. Respecto al género, los docentes que se reconocen como masculinos se consideran más seguros y preparados en el uso de la tecnología para ambas respuestas.

En la Figura 3.8, la votación se encuentra entre 1 (Sí) y 2 (No). Al consultar sobre, ¿Cuáles temas consideras importantes para recibir capacitación?, se relacionan los siguientes: P1. ¿Cómo combatir el ensimismamiento de los estudiantes en los procesos tecnológicos?, y P2. Herramientas tecnológicas/inteligencia artificial, donde se encontró que para los docentes de zona rural en ambos municipios es levemente menor la importancia en la formación temática P1, con valores promedios cercanos a 2 en ambos casos. En cuanto a P2, en el municipio de Guarne, los docentes consideran que es un tema que podría ser adecuado para la formación, con un promedio más cercano a 1 que en Yarumal, y con la misma tendencia de la pregunta anterior, donde se refleja una mayor importancia sobre este tema para los docentes de zona urbana.

Figura 3.8

Promedio de votación para las preguntas P1 y P2

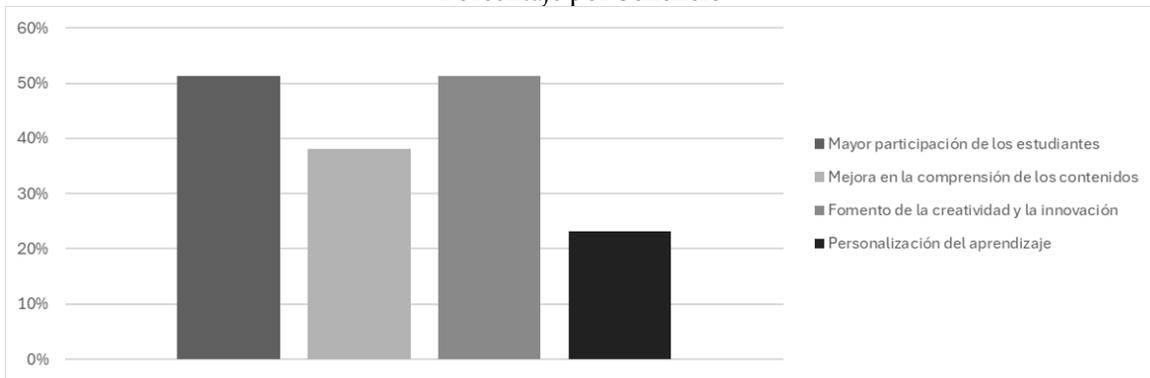


Fuente: elaboración propia.

Finalmente, al conocer cuáles son los beneficios percibidos en el uso de herramientas tecnológicas en el aula con porcentajes cercanos a 50 %, los docentes encuestados respondieron que se da una mayor participación de estudiantes en el aula y un fomento a la creatividad e innovación. Sólo 20 % de los profesores reconocen que la tecnología en el aula les permite tener como beneficio la personalización del aprendizaje.

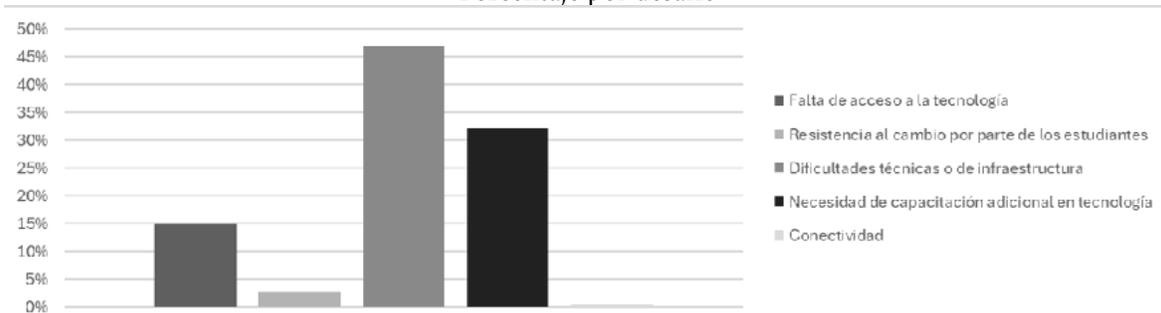
En contraste, al consultar sobre qué desafíos enfrentan al integrar herramientas tecnológicas en su práctica docente, 46 % mencionan dificultades técnicas o de infraestructura, y 32 % reportan necesidades de capacitación adicional en tecnología, confirmando los resultados de la figura 3.6

Figura 3.9
Porcentaje por beneficio



Fuente: elaboración propia.

Figura 3.10
Porcentaje por desafío



Fuente: elaboración propia.

Discusión

Los resultados indican el contraste que durante varias décadas se ha percibido entre la zona urbana y rural en relación con la conectividad. De esta manera, se observa que en la primera el acceso a internet es mayor mientras que en la segunda hay una barrera significativa en el acceso, resaltando una brecha no sólo en términos de conectividad, sino también de infraestructura tecnológica que limita la equidad en el acceso a la educación

digital. Para Pin-Zambrano (2024), cuando las instituciones educativas están dotadas con infraestructura tecnológica y conectividad a internet, se garantiza la reducción de la brecha digital, y en el caso de la zona rural, los estudiantes tendrían la misma oportunidad de acceso y adquisición de competencias digitales que los de la zona urbana.

En cuanto a los recursos tecnológicos, los resultados muestran que en la zona rural casi la mitad de los docentes no cuenta con ellos; sin dispositivos o herramientas tecnológicas, no sólo aumenta la dificultad de acceder a contenidos y entornos digitales para estudiantes y maestros, sino también que los docentes no tengan la oportunidad de acceder a formación o interacciones académicas con sus pares de manera remota. Así, las herramientas digitales juegan un papel fundamental en el trabajo colaborativo de los docentes, por lo cual los programas de formación profesional a docentes deben incluir capacitaciones en el uso de herramientas digitales y de estrategias educativas para hacerle frente a esas brechas (Sosa-Bone, 2024).

Por otra parte, los datos sugieren que 30 % de los encuestados no han recibido capacitación, que sólo 34 % la han recibido de manera formal, y que del total de encuestados 32 % perciben como desafío la necesidad de capacitación sobre el uso de herramientas. En relación con lo anterior, García, Zaldívar y Peña (2022) concluyen que sobresale la deficiencia que presenta el profesorado en el conocimiento sobre estrategias metodológicas en el uso de TIC y que ese escaso conocimiento influye en el poco uso de estos recursos.

Finalmente, en relación con los beneficios que los docentes perciben en el uso de herramientas tecnológicas en el aula, se evidencia que para la mayoría mejoraría la participación de sus estudiantes, así como la comprensión de las temáticas. Lo anterior supondría la necesidad de establecer un proceso formativo para el profesorado respecto a las habilidades y los conocimientos en el uso de recursos digitales y entornos virtuales para que los pueda incorporar en su trabajo dentro del aula (Banoy-Suarez y Montoya-Marín, 2022). Esto permitiría mejorar la calidad de enseñanza, fortalecer el rendimiento académico de sus estudiantes y obtener información actualizada mediante aprendizajes enriquecedores (Santiago-Trujillo y Garvich-Ormeño, 2024).

En general, los resultados permiten percibir que aún existe la necesidad de programas o políticas que promuevan la adaptación de recursos tecnológicos y el mejoramiento de acceso a éstos en áreas rurales, lo que reduciría considerablemente las brechas en cuanto a la educación digital, dado que la poca formación de los docentes en el uso de herramientas digitales la aumenta. En ese sentido, sería crucial investigar la relación entre la formación docente en competencias digitales y el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes, identificando las barreras contextuales del territorio y aquellas que enfrentan los educadores rurales para incorporar las TIC en su práctica pedagógica.

Conclusiones

La investigación resalta la necesidad de desarrollar competencias digitales entre los docentes de Guarne y Yarumal, contextos donde la integración efectiva de la tecnología aún enfrenta barreras significativas. A pesar del reconocimiento de la importancia de las TIC en la educación, se evidenció que muchos educadores tienen una formación insuficiente, lo que limita su capacidad para incorporar estas herramientas en sus prácticas docentes.

Los resultados sugieren que el uso de herramientas tecnológicas en el aula podría incrementar la participación, la comprensión de contenidos, la promoción de la creatividad e innovación de los estudiantes al facilitar un aprendizaje más interactivo y accesible. Además, la existencia de barreras en el acceso a recursos formativos indica la urgencia de diseñar programas y estrategias de formación que reduzcan las brechas del uso de las herramientas tecnológicas disponibles, permitiendo que tanto educadores como estudiantes se beneficien de las oportunidades que ofrece la era digital.

Por lo tanto, es esencial que las instituciones educativas y entes encargados fomenten el desarrollo de estrategias pedagógicas que apoyen a los educadores en este proceso de adaptación digital, con un enfoque diferencial para el género femenino y de edades avanzadas mayores de 41 años (inmigrantes digitales). Al promover la formación de docentes y el acceso a tecnologías adecuadas, no sólo se enriquecerán sus prácticas educativas, sino que también se abrirán nuevas posibilidades para brindar a los estudiantes un aprendizaje de calidad.

Referencias

- Banoy-Suarez, W. y Montoya-Marín, E. A. (2022). Desarrollo de competencias digitales en docentes de educación básica y media. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 15(1), 67-74. <https://doi.org/10.37843/rted.v15i1.306>.
- Blanco, J. A., Rocha, J. A., Rocha, E. P., Rocha, M. E. y Criollo, L. J. (2024). La necesidad de capacitación docente para una implementación efectiva de la tecnología educativa en el aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 2347-2367. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10676.
- Claret, Z. A., Viafara, R., Walter, L., Uribe, C., Acero, J. D., Castillo Cabezas, C. y Polanco, C. (2018). Formación docente y las tecnologías de información y comunicación: un caso de estudio sobre el saber del maestro. *Revista Educación Superior y Sociedad: Nueva Etapa*, 30, 18-38. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379858>.

- Corredor, R. A. (2023). Escuela nueva y construcción de aprendizajes, reflexiones, desafíos y aportes del modelo colombiano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 2871-2888. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5527.
- Espinosa, P. A. (2023). Desarrollo de competencias digitales en docentes y estudiantes: retos y oportunidades. *Revista Ingenio Global*, 2(2), 55-67. <https://doi.org/10.62943/rig.v2n2.2023.66>.
- García García, M. Á., Muñoz-Repiso, A. G. y Arévalo Duarte, M. A. (2022). Competencias digitales de los docentes en formación: dimensiones y componentes que promueven su desarrollo. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 22(42). <https://www.redalyc.org/journal/1002/100274292005/html/>.
- García, O. V., Zaldívar, A. y Peña, G. M. (2022). Formación docente en competencias TIC. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1370>.
- Levano-Francia, L., Sanchez Diaz, S., Guillén-Aparicio, P., Tello-Cabello, S., Herrera-Paico, N. y Collantes-Inga, Z. (2019). Competencias digitales y educación. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 569-588. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329>.
- Luis, C. A. (2024). Competencia digital docente: una revisión sistemática de la literatura. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1894>.
- Ministerio de Educación Nacional (2022). Caracterización docente en Colombia: Desafíos y perspectivas. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_18.pdf.
- Pin-Zambrano, J. B. (2024). Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Educación Rural de Ecuador. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 10(18), 237-259. Epub del 22 de agosto de 2024. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1264>.
- Torres-Flórez, D., Rincón-Ramírez, A. V. y Medina-Moreno, L. R. (2022). Competencias digitales de los docentes en la Universidad de los Llanos, Colombia. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 14(26), e2246. <https://doi.org/10.22430/21457778.2246>.
- Santiago-Trujillo, Y. y Garvich-Ormeño, R. (2024). Competencias digitales e integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 50-65. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.405>.
- Sosa-Bone, A. B. (2024). Las herramientas digitales y su importancia en el trabajo colaborativo docente. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(17), 499-515. <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i17.3288>.

Sosa Díaz, M. J. y Valverde Berrocoso, J. (2022). Hacia una educación digital. Modelos de integración de las TIC en los centros educativos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 939-970. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000300939&lng=es&tlng=es.

Sobre los autores

¹ Profesora investigadora de la Institución Universitaria Digital de Antioquia, Colombia. ORCID: 0009-0008-8848-9571

² Profesora investigadora de la Institución Universitaria Digital de Antioquia, Colombia. ORCID: 0009-0005-3651-2221

Significado del cuidado humanizado en estudiantes de enfermería

The Meaning of Humanized Care in Nursing Students.

Janet Martínez Reyes¹
Armando Gabriel Galván Cruz²
Anabel Rojas Carmona³
Rosa Isabel Ávila Ruiz⁴

Recibido: 29/11/2024

Revisado: 20/12/2024

Aceptado: 10/01/2025

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en
Latinoamérica.

Disponible en:

<https://iquatroeditores.org/revista/index.php/relep/index>

<https://doi.org/10.46990/relep.2025.7.3.2201>



Resumen

Este es un estudio cualitativo con un enfoque descriptivo, que permitió evaluar, mediante una entrevista, el significado de lo humanizado en los estudiantes de enfermería. El objetivo fue comprender cómo construyen este concepto desde una perspectiva individual, en su experiencia humana. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo por conveniencia. Se encontró que los estudiantes tienen presente la importancia de añadir y no perder valores en el proceso de cuidado, aun cuando esto no es enseñado de manera explícita durante su formación académica, del mismo modo saben la influencia que tiene la espiritualidad, la fe y la esperanza. Se concluye que los estudiantes de enfermería preservan la concepción de cuidado humanizado, fortalecido por medio de su experiencia en la formación profesional.

Palabras clave

Atención al paciente, cuidado de enfermería, estudiantes de enfermería, enfermería, humanización de la atención.

Abstract

This is a qualitative study with a descriptive approach, allowing to evaluate, by means of an interview, the meaning of humanized care for nursing students. The objective was to understand how this concept was built from an individual perspective, within their human experience. The participants were selected through convenience sampling. It was found that students are aware of the importance of adding and not losing their values during their nursing process, even when this is not explicitly taught during their academic training; likewise, they recognize the influence of spirituality, faith, and hope. It is concluded that nursing students preserve the conception of humanized care, strengthened through their professional training experience.

Keyword

Patient care, nursing care, nursing students, nursing, humanization of care

Introducción

El cuidado humanizado en enfermería ha emergido como un enfoque fundamental para la formación de los profesionales de salud, centrado no sólo en la competencia técnica, sino también en la atención emocional, ética y social hacia el paciente. La teoría de los modelos mentales que explora cómo los individuos estructuran su conocimiento y experiencia para interpretar el mundo puede ofrecer una perspectiva enriquecedora sobre cómo los estudiantes de enfermería desarrollan y conceptualizan el cuidado humanizado.

El cuidado humanizado en enfermería representa un enfoque integral que combina conocimientos científicos, habilidades técnicas y valores éticos para responder a las necesidades físicas, emocionales, sociales y espirituales de los pacientes. Este concepto se fundamenta en teorías, como la del cuidado transpersonal de Jean Watson (2008), que destaca la importancia de establecer conexiones genuinas y empáticas entre el enfermero y el paciente. En un contexto global en el que la tecnología y los avances científicos transforman continuamente la atención médica, la humanización del cuidado emerge como una necesidad crítica para preservar la dignidad y la calidad de vida de los individuos.

En este sentido, la Biblioteca Virtual en Salud ofrece una descripción relativamente cercana a cuidado humanizado, definiendo humanización de la atención como “tipo de asistencia donde se supone que el tratamiento es más efectivo cuando el paciente sea escuchado y respetado por los profesionales de la salud. También es necesario humanizar las condiciones de trabajo de estos profesionales” (Biblioteca Virtual en Salud, 2024). En este sentido, vale la pena señalar el avance en cuanto a humanización, pero no específicamente del cuidado.

Estudios recientes (Rojas, 2019; Balón et al., 2024) evidencian que el cuidado centrado en valores humanísticos contribuye a mejorar los resultados clínicos, reduciendo el estrés y promoviendo una recuperación más efectiva. Además, en el ámbito académico, se ha identificado que inculcar estos valores en los futuros profesionales de la enfermería fortalece su capacidad para enfrentar los desafíos emocionales y éticos de la práctica, fomentando una atención más equitativa y empática. En este aspecto, los estudiantes de enfermería deben estar preparados para brindar cuidado integral y reflexionar sobre el significado de éste; sin embargo, al inicio de su formación profesional, no comprenden la importancia de involucrarse y preocuparse por la persona que precisa del cuidado (Rodríguez et al., 2015).

A pesar de que el cuidado humanizado se ha establecido como un principio fundamental en la enfermería, persiste un vacío de conocimiento significativo sobre cómo los estudiantes de esta disciplina interpretan, internalizan y aplican este concepto durante su proceso formativo. Por lo anterior, la presente investigación cualitativa tiene como objetivo explorar el significado que los estudiantes de enfermería atribuyen al cuidado humanizado.

Revisión de la literatura

El concepto de los modelos mentales, propuesto por Johnson-Laird (citado en Matienzo, 2020), sostiene que las personas construyen representaciones internas del mundo basadas en sus percepciones y experiencias, las cuales guían su pensamiento, juicio y comportamiento. En el ámbito de la enfermería, los modelos mentales permiten al estudiante comprender mejor las interacciones con los pacientes y aplicar tanto sus conocimientos técnicos como éticos (Benner et al., 2010). Según Riffo (2016), estos modelos evolucionan a medida que los individuos adquieren nuevas experiencias, lo que facilita una comprensión más profunda del cuidado humanizado.

Por otro lado, el cuidado humanizado en enfermería pone de relieve la importancia de la dignidad, autonomía y necesidades emocionales y espirituales de los pacientes, sin descuidar los aspectos técnicos del tratamiento. Jean Watson (2008) subraya que el cuidado debe ser holístico, empático y basado en el respeto mutuo; el acto de cuidar implica un compromiso ético, filosófico y práctico, convirtiéndose en la esencia misma de la enfermería; los profesionales de enfermería tienen la responsabilidad de proporcionar un trato digno y asegurar la seguridad y recuperación del paciente (Santos-Holguín y Flores-Grijalba, 2023).

Ulloa-Sabogal et al. (2021) y Córdova-Tamayo et al. (2021) afirman que los estudiantes comprenden mejor este enfoque cuando participan en prácticas clínicas que los exponen a una variedad de experiencias con los pacientes. Sin embargo, existen barreras que dificultan y debilitan la plena integración del cuidado humanizado; la presión académica, las demandas clínicas, la falta de apoyo emocional y reflexión en la práctica desvían la atención de los estudiantes hacia los aspectos técnicos, lo que reduce la conexión emocional con los pacientes (Landman-Navarro et al., 2016; Díaz-Rodríguez et al., 2020).

Aunado a lo anterior, Martínez-Rodríguez et al. (2016) mencionan que esta tendencia ha sido impulsada por factores, como la sobrecarga de trabajo, la escasez de personal y recursos, así como por el uso excesivo de tecnología, lo que genera un distanciamiento y cosificación del paciente, alterando así la percepción y el significado del cuidado, y afectando su enfoque holístico.

A pesar de que el cuidado humanizado se ha consolidado como un principio fundamental en la enfermería, persiste un vacío significativo de conocimiento sobre cómo los estudiantes de esta disciplina interpretan este concepto a lo largo de su proceso formativo. La falta de investigaciones que analizan estas transiciones limita la capacidad de los educadores para diseñar programas que promuevan una formación integral, donde los valores éticos y humanísticos se integren con las competencias técnicas (Muñoz-Hernández et al., 2009; Martínez-Rodríguez et al., 2016; Rodríguez et al., 2015). Ante esta situación, se planteó el siguiente objetivo de investigación: evaluar mediante una entrevista el concepto de cuidado

humanizado en estudiantes de enfermería. Se espera que dichos estudiantes perciban el cuidado humanizado como una combinación de empatía, respeto y comprensión hacia las necesidades individuales del paciente, influenciada por sus experiencias personales, interpersonales y académicas.

Metodología

Se desarrolló un estudio cualitativo descriptivo. Los participantes fueron seleccionados mediante muestreo teórico (Martínez-Salgado, 2021), eligiendo a aquellos que pudieran aportar información sobre sus experiencias relacionadas con el cuidado humanizado. El tamaño de la muestra se determinó mediante el criterio de saturación teórica (Burns et al., 2012). Se utilizó un muestreo por conveniencia, incorporando a 10 estudiantes que cumplieran con los siguientes criterios de inclusión: estar cursando el octavo semestre de la licenciatura en Enfermería, haber completado 4 años de materias relacionadas con el cuidado de enfermería, tener 8 meses de experiencia en prácticas clínicas hospitalarias, ser mayores de 18 años y aceptar participar de forma voluntaria en el estudio. Durante las entrevistas, tres investigadores actuaron como observadores. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas diseñadas por los investigadores, con preguntas orientadoras que abordaron tres temas específicos y permitieron explorar aspectos emergentes según las respuestas de los participantes. Este enfoque proporcionó flexibilidad, facilitando la exploración de la complejidad de las experiencias humanas (Kvale, 2012). La estructura de la entrevista consistió en las siguientes secciones: 1) preguntas generales sobre las características sociodemográficas de los participantes, 2) preguntas más complejas para profundizar en los aspectos específicos del fenómeno, con el fin de comprender mejor las experiencias y percepciones de los participantes, y 3) preguntas de cierre que ofrecieron a los participantes la oportunidad de compartir reflexiones adicionales (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

A cada participante se le explicó el objetivo de la investigación y se solicitó su participación voluntaria. Las entrevistas se realizaron en un cubículo dentro de un hospital, espacio adecuado que favorecía un ambiente de confianza, con buena iluminación y sin distracciones. Las entrevistas se llevaron a cabo según la disponibilidad de los participantes, respetando su tiempo. Para garantizar la precisión de los datos, las entrevistas fueron grabadas en audio y luego transcritas, utilizando Office Word 365. Cada transcripción fue identificada de forma secuencial como “Entrevistado núm. 1” hasta “Entrevistado núm. 10” para mantener el anonimato de los participantes.

El análisis de la información se realizó mediante el análisis temático (Braun y Clarke, 2006), que se llevó a cabo en seis etapas: 1) familiarización con los datos, mediante la lectura de cada entrevista dos veces, 2) generación de códigos iniciales, utilizando el software ATLAS.ti Web para codificar los datos, 3) búsqueda de temas, agrupando los códigos en categorías y subcategorías, 4) revisión de los temas, asegurando coheren-

cia interna y una clara distinción entre ellos, 5) ajuste del mapa temático, jerarquizando y ajustando los temas al marco general del estudio, 6) redacción de los resultados, al final de cada resultado. El proceso de triangulación de datos se llevó a cabo combinando las siguientes fuentes de información: a) las entrevistas semiestructuradas realizadas a los participantes y b) un análisis documental sobre el cuidado humanizado, basado en la teoría de Jean Watson.

En cuanto a los criterios de rigor y calidad, se consideraron los siguientes aspectos: 1) credibilidad, garantizando que las entrevistas fueran transcritas fielmente, 2) veracidad de la información recolectada y almacenada, así como las decisiones tomadas durante el proceso investigativo, 3) transferibilidad, proporcionando una descripción detallada de los criterios de inclusión de los participantes y el contexto en el que se desarrolló el estudio (Guba y Lincoln, 1994).

Finalmente, la investigación se apegó a los principios de bioética y al código de ética de enfermería, así como a lo señalado por la Ley General de Salud en Materia de Investigación (Secretaría de Salud, 2014), respetando la dignidad, el anonimato, la protección de los derechos y el bienestar de los participantes, quienes fueron informados sobre el objetivo del estudio, los datos a recolectar, el procedimiento, los riesgos y beneficios, así como su derecho a retirarse del estudio en cualquier momento. Asimismo, esto se llevó a cabo bajo principios científicos y éticos, asegurando el consentimiento informado por escrito de los participantes.

Resultados

Se realizaron entrevistas cualitativas semiestructuradas a 10 estudiantes de octavo semestre de la licenciatura en Enfermería de una universidad pública, de los cuales cinco fueron de género femenino y cinco de género masculino, con edades entre 21 y 25 años. El análisis de los datos permitió obtener siete categorías, que en su conjunto explican el significado de cuidado humanizado en los estudiantes de enfermería (véase Figura 4.1).

Figura 4.1
SEQ Figura. * ARABIC 1. Representación mental del cuidado humanizado en los estudiantes de enfermería.



Fuente: elaboración propia.

A continuación, se describe cada categoría con su respectivo testimonio de entrevistados que ejemplifican cada una.

Categoría 1. Valores humanístico-altruistas

Se abordaron los principios que guían la práctica del cuidado en salud de los estudiantes, centrándose en el respeto, la empatía y la compasión hacia los pacientes. Estos valores promueven una atención integral que va más allá de la curación física, ya que buscan una conexión profunda con el paciente en sus dimensiones emocional, social y espiritual.

“Primero el amor, la responsabilidad, empatía, tolerancia también” (Entrevistado núm. 3). “Yo creo que sería como humildad, empatía, respeto, tolerancia” (Entrevistado núm. 1). “Podría ser la tolerancia, el respeto, mmm... siento que es como la tolerancia como que el central (...); por ejemplo, no tener como prejuicios o hacer juicios de ciertas cosas” (Entrevistado núm. 2).

Categoría 2. Promover fe y esperanza

Esto implicó, para los participantes, fomentar un ambiente de confianza y optimismo en el paciente, ayudándolo a afrontar su situación con una actitud positiva, independientemente de su estado de salud. La fe y la esperanza no se limitan a creencias religiosas, sino que abarcan la confianza en el proceso de recuperación, la seguridad en la atención recibida y la motivación para la recuperación de la salud.

“Porque también va a influir (...) el aspecto emocional, espiritual y la fe que tenga, es una persona vulnerable más no es débil (...) se trata de brindarle ánimos (al paciente) y ayudarlo, como dicen se trata de empoderarlo” (Entrevistado núm. 1, Entrevistado núm. 4).

Para quienes no pueden cuidarse por sí mismos, los estudiantes reconocieron que la promoción de la fe y la esperanza se convierte en un factor clave para el bienestar de los pacientes, pues influye en su actitud ante la enfermedad y la vida.

“Ver cómo las enfermeras trataban a esos bebecitos, incluso les hablaban con tanto amor, y cuando los bañaban, les hablaban bonito” (Entrevistado núm. 10). “Me gusta esto, quiero cargar a un bebé, quiero tratarlo así, sí, quiero ayudarlo, sí porque no tienen ellos ahí a sus mamás” (Entrevistado núm. 7).

Categoría 3. Uso de conocimientos (teoría y práctica) como proceso de cuidado

Aborda la integración armónica de fundamentos conceptuales y la aplicación clínica de competencias, habilidades y experiencias de los alumnos. Este enfoque permitió a los estudiantes transformar la evidencia científica y los modelos teóricos en intervenciones empíricas que tratan de manera integral las necesidades de los individuos.

“Depende del servicio donde voy a estar, pues si estudio lo que más pueda, obviamente voy a poder realizar mis actividades, voy a tener un conocimiento previo que me permita comprender la situación” (Entrevistado núm. 2)

Categoría 4. Relación ayuda-confianza

Hace referencia al vínculo interpersonal que se establece cuando la asistencia brindada (basada en actitudes de empatía, respeto y compromiso ético) genera en el receptor (paciente) una sensación de seguridad y respaldo. Para los participantes, esta relación se fundamenta en cuatro componentes clave: ayuda, empatía, comunicación eficaz y confianza.

La ayuda no sólo implica la aplicación de conocimientos técnicos de los alumnos, sino también la creación de un vínculo afectivo y de confianza, fundamentada en la acción voluntaria y solidaria de asistir a otra persona para satisfacer sus necesidades y promover su bienestar integral.

“Alguna vez escuché que era algo muy noble servir, que el mismo hijo de Dios vino a servir, no a que lo sirvieran, y se me metió así en la cabeza, y la verdad me gusta ayudar a la gente” (Entrevistado núm. 2).
“(El cuidado) es una como esencia, así como el alma que te guía a actuar para ayudar a alguien” (Entrevistado núm. 5).

La relación que los estudiantes generan con los pacientes involucra aspectos que van más allá de la percepción, implica demostrar interés hacia el significado mismo y de la otra persona. En este vínculo, surge la empatía entendiéndose como la capacidad de percibir experiencias, y entonces, de comprender las percepciones, los afectos y las sensaciones de otro sujeto.

“Trato de ser empático, de pensar si es un joven (...) un joven que tiene mi edad, si es una señora, bueno tengo a mi mamá, tengo a mis tías, si es un adulto mayor, me acuerdo de mis abuelitos; generando empatía, para mí el ser humano así es (...) para generar empatía acuérdate de ti, piensa en los demás y deja a un lado el egoísmo” (Entrevistado núm. 2, Entrevistado núm. 6).

La comunicación eficaz es un elemento importante en la interacción alumnos-paciente, en el que se origina un intercambio de mensajes, información, sensaciones, conductas y sentimientos por medio de la comunicación verbal y no verbal.

“(El paciente) puede expresar muchas cosas; por ejemplo, si se siente feliz, triste, enojado, solo (...) también puede verbalizar el confort que siente; el trato que se le brinda se puede observar en la reacción de su cara (...), pues les sonríe a las enfermeras” (Entrevistado núm. 8, Entrevistado núm. 7, Entrevistado núm. 3).

La confianza anima y admite la expresión de sentimientos que surge en un estado de seguridad y credibilidad, en el cual una persona asume que la otra actuará de manera íntegra, competente y benevolente. La confianza es esencial, ya que facilita la apertura y la comunicación efectiva entre el futuro profesional de la salud y el paciente.

“Durante mi rotación en el servicio de hospitalización, atendí a un paciente que se mostraba muy ansioso y negativo al momento de hablar (...), le decía palabras de aliento y que todo saldría bien, de que no tuviera miedo (...), al acercarme, decidí escuchar todas sus inquietudes y, este, poco a poco pude notar que se relajaba y me empezaba a contar más y más de su vida. Me explicó que le asustaba estar en el hospital y el procedimiento que le iban hacer, y que muchas veces sentía que estaba solo” (Entrevistado núm. 8).

Categoría 5. Momento de cuidado

Se refiere a ese instante singular y transformador en el que se establece una conexión auténtica entre el alumno y la persona sana o enferma determinado por un espacio y tiempo. Esta conexión va más allá de la simple interacción física, puesto que surge entre dos o más seres humanos dentro de sus campos fenomenológicos (contexto de la persona constituido por sentimientos, percepciones corporales, pensamientos, creencias, espiritualidad, el ambiente y la percepción de uno mismo):

“Una enfermera a cargo de un paciente se le acercó de manera muy tranquila, y en vez de explicarle el procedimiento que le iban a hacer al paciente, tuvo el tiempo para sentarse a un lado de su cama. Ella le habló con calma, le tomó la mano y le explicó cada paso de lo que se le iba a realizar (...), el paciente al principio tenía mucho miedo y desconfianza, comenzó a relajarse y a expresar todas sus dudas (...) y es allí donde me di cuenta de que el verdadero cuidado va más allá de la técnica” (Entrevistado núm. 9).

Categoría 6. Entorno de curación

Los participantes refirieron la importancia de reconocer la influencia de entornos internos y externos en la salud y la enfermedad de las personas. El entorno interno involucra aspectos de salud mental, espiritual y creencias socioculturales de cada ser humano. Por otra parte, los elementos para el entorno externo incluyen aspectos epidemiológicos, sociales, culturales, el confort, la privacidad, la seguridad y los entornos limpios y agradables.

“Ser consciente de todo lo que involucra al paciente, desde su familia, el trabajo, todo lo que influye en él, si tiene factores estresantes, comorbilidades, incluso hasta su preocupación, el insomnio, lugar donde vive, situaciones que pasan en el país, la región, esto integra todo, absolutamente todo para su recuperación (del paciente)” (Entrevistado núm. 1).

Categoría 7. Sensibilidad inter y extrapersonal

Es la capacidad de los discentes de percibir, interpretar y responder a las emociones, las necesidades y los comportamientos de otras personas (sensibilidad interpersonal), así como los factores contextuales, ambientales y culturales que influyen en la experiencia del cuidado. Esto incluye la atención a elementos del entorno, como la dinámica familiar, el ambiente hospitalario y las influencias socioculturales (sensibilidad extrapersonal).

“Al ver al paciente recuperándose me genera sentimientos, yo creo que sería más como una satisfacción personal y a la vez de alegría; creo que la verbalización y expresión de emociones debería normalizarse, hablar de las emociones, creo que como enfermeros (...) nos ayudaría mucho para brindar un cuidado humano; tienes que conocerte a ti mismo, conocer a los demás, si no tienes amor propio, no puedes brindarle amor a los demás, nadie nos obligó a estudiar enfermería (Entrevistado núm. 1, Entrevistado núm. 2, Entrevistado núm. 3).

Discusión

Con relación a los valores humanístico-altruistas, Requelme-Jaramillo et al. (2021) confirmaron que los estudiantes de enfermería describen que el cuidado humanizado no sólo involucra la intervención técnica y científica, sino también la comunicación, el apoyo, el entorno y la compasión hacia el paciente y su familia. Además, coinciden con Rodríguez et al. (2015) en que los valores son inherentes al ser y se fundamentan en principios universales, como la amabilidad, el amor por los otros, la bondad, el respeto, la empatía y el compromiso de cuidar.

Respecto de promover la fe y esperanza, se coincide con Becerra et al. (2018) en que el cuidado humano abarca aspectos espirituales que influyen en el comportamiento y la actitud de los estudiantes hacia la ayuda. Estas experiencias, a su vez, otorgan un sentido de vocación y servicio a las acciones consideradas como parte del cuidado.

La relación de ayuda-confianza concuerda con lo propuesto por Rodríguez et al. (2015) en que un proceso de cuidado está relacionado con el proporcionar bienestar, brindar apoyo, responder a la situación de ayuda, acompañar y escuchar a la persona por medio de la interacción originada entre dos o más seres humanos.

En cuanto al uso de conocimientos (teoría y práctica) como proceso de cuidado, los estudiantes destacaron la relevancia del conocimiento científico tanto en la teoría como en la práctica para ofrecer un cuidado humanizado. Según Benner et al. (2010), el conocimiento en enfermería implica expandir el saber práctico mediante investigaciones científicas basadas en la teoría y explorar lo existente mediante la experiencia clínica en la práctica (Brykczynski, 2015). Asimismo, Waldow (2014) sostiene que el conocimiento está estrechamente vinculado al poder de la acción, subrayando que el “saber para cuidar” no sólo permite hacer, sino hacerlo de

manera más efectiva. Así, el cuidado se convierte en una manifestación del conocimiento, protegiendo y promoviendo el bienestar del ser humano.

Los estudiantes destacaron que el momento del cuidado se define por la interacción entre el personal de enfermería y el paciente, coincidiendo con Guerrero-Castañeda y Chávez-Urías (2020) en que el cuidado debe ser una intervención esencial en la rutina diaria del enfermero, quien debe involucrarse con el paciente, comprender sus valores, creencias, sentimientos y perspectiva del mundo para ofrecer un cuidado verdaderamente humano.

El entorno de curación, que abarca los niveles físico, mental, espiritual y sociocultural, refuerza la visión integral de la enfermería, como lo señalan Gualdrón et al. (2019), quienes destacan que la enfermería es una disciplina que considera todos los aspectos del individuo, ya sea en un ambiente hospitalario o comunitario.

La sensibilidad intrapersonal y extrapersonal involucra el reconocimiento y manejo de los propios sentimientos y el de los demás. A medida que los estudiantes avanzan en su formación, aprenden a identificar situaciones emocionales que les permiten participar de manera efectiva en contextos de ayuda, lo cual coincide con el metaanálisis de Barbaggallo (2021), quien resalta la importancia de que los estudiantes enfrenten, compartan y comprendan sus propias emociones para fomentar el desapego emocional y desarrollar una práctica reflexiva.

Conclusiones

Con base en el análisis realizado, se concluye que los estudiantes tienen presente la importancia de añadir y no perder valores en el proceso de cuidado; no obstante, reconocen que esto no es enseñado de manera explícita durante su formación académica; del mismo modo saben la influencia que tiene la espiritualidad, la fe y la esperanza en el cuidado del paciente. Existe conciencia acerca de la integración del conocimiento científico, sin deshumanizar ni distanciarse de la persona, incluso cuando está presente una extenuante carga laboral.

Para los estudiantes de enfermería, el cuidado humanizado debe ser una de las acciones fundamentales que integran la formación académica en relación con la praxis clínica. En este sentido, tienen presente la importancia de una comunicación eficaz con la persona para permitir la expresión de sentimientos. Asimismo, los estudiantes que participaron tienen conocimiento de que para brindar un cuidado integral es necesario ver a la persona de forma holística. Por último, describen al cuidado humanizado como la esencia de la disciplina de enfermería.

Para futuras investigaciones, se puede evaluar la efectividad de la metodología de enseñanza- aprendizaje que se realiza en este rubro, la transmisión docente de estas habilidades, así como los procesos de evaluación que incluyen tanto habilidades y conocimientos en cuidado humanizado.

El presente estudio incentiva a profundizar y ampliar otros ejes de investigación, tales como la incorporación de acciones específicas de atención humanizada dentro de los servicios de salud durante sus ciclos clínicos, las posibles confrontaciones que se desprendan de estas acciones con el entorno de precarización laboral, la sobrecarga de trabajo, la falta de insumos, etc. Asimismo, investigaciones en las que se analice cómo el ambiente universitario promueve estos aspectos en su formación, en las aulas, con los colegas estudiantes y el profesorado.

Referencias

- Balón, F., Pincay, J. y Alarcón, C. (2024). Rol de la enfermera en cuidados intensivos desde un enfoque humanizado. *Revista Reincisol*, 3(6), 2015-2037. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)2015-2037](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)2015-2037).
- Barbagallo, M. S. (2021). Nursing students' perceptions and experiences of reflective practice: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Learning in Nursing*, 16(1), 24-31. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2020.07.006>.
- Becerra, A. C., Guarnizo-Tole, M. y Vargas-Escobar, L. M. (2018). Significado del cuidado antes de iniciar la formación profesional en enfermería. *Educación Médica Superior*, 32(3), 133-146. <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1471>.
- Benner, P., Stuphen, M., Leonard, V. y Day, L. (2010). *Educating nurses: A call for radical transformation*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Biblioteca Virtual en Salud (27 de noviembre de 2024). Descriptores en ciencias de la salud: humanización de la atención. https://decs.bvsalud.org/es/ths?filter=ths_termall&q=humanizaci%C3%B3n.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI:10.1191/1478088706qp063oa.
- Brykczynski, K. (2015). Cuidado, sabiduría clínica y ética en la práctica de la enfermería. En M. Raile, *Modelos y teorías en enfermería* (pp. 118-136). España: Elsevier.
- Burns, N., Grove, S. K. y Gray, J. (2012). *Investigación en enfermería: desarrollo de la práctica enfermera basada en la evidencia*. España: Elsevier.
- Córdova-Tamayo, T. K., Zambrano, L. y Mendieta-Toledo, L. B. (2021). La ética como ejercicio vinculante y de esperanza de la praxis pedagógica en maestros universitarios. *Mérito Revista de Educación*, 3(9), 234-242. <https://doi.org/10.33996/merito.v3i9.717>.
- Díaz-Rodríguez, M., Alcántara-Rubio, L., Aguilar-García, D., Puertas-Cristóbal, E., y Cano-Valera, M. (2020). Orientaciones formativas para un cuidado humanizado en enfermería: una revisión integrativa de la literatura. *Enfermería Global*, 19(58), 640-672. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412020000200020

- Gualdrón, M., Barrera-Ortega, K., y Parra-González, N. (2019). Percepción de la enseñanza en cuidado humanizado vs la práctica formativa por estudiantes de enfermería. *Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 7 (S 1), 7-12. <https://doi.org/10.15649/346030X.507>.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of Qualitative Research*, 2(163-194), 105.
- Guerrero-Castañeda, R. y Chávez-Urías, R. (2020). Momento de cuidado, un encuentro fenomenológico entre enfermera y persona cuidada: reflexión en Watson. *Cultura de los Cuidados*, 24(58). <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2020.58.02>.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, T. C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa (vol. 2)*. España: Ediciones Morata.
- Landman-Navarro, A., del Alcazar, R. M., Madrid, Y., Pais, L., Rosenkranz, E. y Vivanco, I. (2016). Habilidades para el cuidado humanizado en estudiantes de enfermería. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 5(1), 29-34. <https://doi.org/10.22235/ech.v5i1.1190>.
- Martínez-Rodríguez, L., Venceslao-Pueyo, M. y Ramí o Jofre, A. (2016). La crisis de los cuidados: Percepciones del cuidado en los estudiantes de enfermería. *Psicoperspectivas*, 15(3), 135-145. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue3-fulltext-777>.
- Martínez-Salgado, C. (2021). Amostra e transferibilidade: como escolher os participantes em pesquisas qualitativas em saúde? En Bosi, Gastaldo (Org.), *Tópicos avançados em pesquisa qualitativa em saúde: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 170-201). Brasil: Vozes.
- Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Dialektika: Revista de Investigación Filosófica y Teoría Social*, 2(3), 17-26. <https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/15>.
- Muñoz-Hernández, Y., Coral-Ibarra, R., Moreno-Prieto, D., Pinilla-Pinto, D. y Suárez-Rodríguez, Y. (2009). Significado de cuidado humanizado en egresadas de la facultad de enfermería. *Revista Repertorio de Medicina y Cirugía*, 18(4), 246-250. <https://doi.org/10.31260/RepertMedCir.v18.n4.2009.561>.
- Requelme-Jaramillo, M. J., Mesa-Cano, I. C., y Ramírez-Coronel, A. A. (2021). Significado del cuidado humanizado de enfermería en estudiantes de dos universidades ecuatorianas. *ProSciences*, 5(40), 359-365. <https://doi.org/10.29018/issn.2588-1000vol5iss40.2021pp359-365>.

- Riffo, B. (2016). Mental representations in discourse comprehension: From lineal signifier to situation model. *Revista Signos*, 49(suppl. 1), 205. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400010>.
- Rodríguez, L., Rondón, R., Varón, M., Guerra, A., Fernández, V. y Lorenzini-Erdmann, A. (2015). Enfoque fenomenológico del cuidado humano en estudiantes de enfermería. *Salus*, 19(2), 5-10. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-71382015000200003.
- Rojas, V. (2019). Humanización de los cuidados intensivos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 30(2), 120-125. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-clinica-las-condes-202-pdf-S0716864019300240>.
- Santos-Holguín, S. A. y Flores-Grijalba, M. C. (2023). El cuidado humanizado de enfermería, una necesidad de la praxis profesional. *Vive Revista de Salud*, 6(16), 93-103. <https://doi.org/10.33996/revistavive.v6i16.209>.
- Secretaría de Salud. (2014). Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud. Diario Oficial de L a Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGS_MIS.pdf
- Ulloa-Sabogal, I. M., Valbuena-Durán, L. D. y Camargo-Figuera, F. A. (2021). Calidad del cuidado brindado por estudiantes de enfermería: experiencia y satisfacción del usuario. *Revista Cuidarte*, 12 (1), 1-16. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.1130>
- Valencia-Gutiérrez, N. V. (2021). Autovaloración del cuidado humanizado por estudiantes de enfermería. *Metas de Enfermería*, 24 (1), 7-14. <https://doi.org/10.35667/Metas-Enf.2021.24.1003081695>
- Waldow, V. R. (2014). Cuidado humano: la vulnerabilidad del ser enfermo y su dimensión de trascendencia. *Index de Enfermería*, 23 (4), 234-238. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962014000300009>
- Watson, J. (2008). *Nursing the philosophy and science of caring*. New revised edition. University Press of Colorado.

Sobre los autores

¹ Profesora investigadora en la Universidad de Mar: Puerto Escondido, Oaxaca, México. ORCID: 0000-0002-9064-7611

² Profesor investigador en la Universidad de Mar: Puerto Escondido, Oaxaca, México. ORCID: 0000-0002-7202-4277

³ Profesora investigadora en la Universidad de Mar: Puerto Escondido, Oaxaca, México. ORCID: 0000-0002-3780-709X

⁴ Profesora investigadora en la Universidad de Mar: Puerto Escondido, Oaxaca, México. ORCID: 0000-0002-7567-6078

El territorio y el duelo del migrante en el escenario educativo.

Territory And Migrant Grief Face In The Educational Setting.

Viviana Marcela Torres Carvajal ¹

Luis Alejandro Guio Rojas ²

Recibido: 30/10/2024

Revisado: 16/11/2024

Aceptado: 21/02/2025

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en
Latinoamérica.

Disponible en:

[https://iquatroeditores.org/revista/index.php/
relep/index](https://iquatroeditores.org/revista/index.php/relep/index)

<https://doi.org/10.46990/relep.2025.7.3.2205>



Resumen

En este momento histórico, los conceptos de territorio y duelo del migrante son un aporte al análisis en el contexto escolar. La investigación de la que parte el presente artículo tiene como objetivo sistematizar, desde las voces de los maestros, los fundamentos que aportan a la estructuración de un currículo intercultural a partir del enfoque de derecho a la educación con niños, niñas y jóvenes migrantes en Colombia y México. Esto mediante la cartografía social pedagógica como diseño metodológico. Es así como se encontraron las percepciones de familias migrantes, docentes y organizaciones para clarificar el sentido del derecho a la educación para poblaciones migrantes.

Palabras clave

Desarraigo, migración, educación, territorio

Abstract

In this historical moment, concepts such as territory and migrant grief, favor the analysis of school contexts. The aim of this article's section is to systematize, from the voices of teachers, the foundations which contribute to the construction of an intercultural curriculum based on the right to education for migrant girls, boys and youths in Columbia and Mexico. By using pedagogical social cartography as a methodological design, we were able to identify the perceptions of migrant families, teachers and organizations thereby gaining a better understanding of the meaning of the right to education for migrant populations.

Keywords

Uprooting, migration, education, territory

Introducción

La percepción bajo la cual se ha estructurado la visualización del fenómeno migratorio a escala mundial está supeditada a la trascendencia de la causa por la cual se genera la migración, pero, en la actualidad, es necesario hacer una revisión más profunda, reconociendo, en primera instancia, la migración como un derecho, el cual está enmarcado dentro de los derechos universales que supuestamente tiene cualquier ser humano.

Si bien en el marco de esa universalidad de los derechos, se ha revisado la forma en la cual podrían ser inherentes, inalienables, incondicionados o esenciales, tal como lo describe la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1948), en la práctica, parece que ello depende necesariamente, en diversas ocasiones y contextos, de la forma en la cual el Estado percibe al sujeto que los exige, independientemente del Estado que se trate.

Esto repercute en el contexto educativo, ya que las condiciones bajo las cuales la sociedad crece han venido forjándose dentro de un esquema de prejuicios y un pensamiento de frontera, como lo menciona Mignolo (2015), donde el racismo global ha permeado tanto que, incluso entre hermanos del mismo continente, se generan acciones de xenofobia.

La investigación base del presente artículo se titula “Construcción de un currículo intercultural desde el enfoque de derecho a la educación con niños, niñas y jóvenes migrantes en Colombia y México”. Se desarrolló durante 2023 en cooperación con la Corporación Universitaria Iberoamericana, la Universidad de San Buenaventura en Bogotá y la Universidad Valle de Puebla en México. Esto en función de las particularidades que Colombia y México viven constantemente por los flujos migratorios mixtos que circulan y se asientan en estos territorios.

A partir de este estudio, se generó una postura que, por medio de un pensamiento crítico decolonial, suscita la reflexión frente a la forma en la cual se ha leído la realidad.

Como primera categoría, desde la cual se ubicó la investigación, está el territorio del migrante, concepto acuñado por Mezzadra (2016), quien determina las condiciones bajo las cuales el concepto de territorialidad es fundamental para el migrante como sujeto de derechos. El autor relaciona la formulación de un territorio sin tener necesariamente que encasillarlo dentro de las fronteras marcadas por el hombre. Aunque cuando se trabaja este concepto dentro de la escuela, es importante el reconocimiento de dicho territorio como parte de la historicidad del sujeto y su cultura propia.

La otra categoría que se formula para este texto son las relaciones emocionales a partir de la perspectiva de la población migrante que accede a las instituciones educativas.

En este sentido, se genera una relación directa entre la población migrante que habita las instituciones educativas de las poblaciones donde se desarrolló la investigación y el concepto forjado desde la psicología como duelo del migrante o duelo de Ulises. Estas relaciones presentan eventos traumáticos que usualmente no son parte del análisis que se da en los contextos escolares; por tal motivo, la investigación desarrollada presenta características particulares que pueden generar algunos inconvenientes académicos o sociales dentro de las escuelas.

Revisión de la literatura

Para iniciar una ilustración en el proceso investigativo que se ha realizado frente al fenómeno migratorio, es importante el reconocimiento de la migración como un tema de investigación poco tratado para algunos estados que manejan ciertos poderes hegemónicos políticos y científicos. Éstos han generado estructuras que evitan el cuestionamiento del derecho a la migración y su aplicabilidad en la realidad global.

Colombia y México enfrentan un reto frente a una dificultad poco visualizada socialmente, porque si bien la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2010) concibe al migrante como sujeto de derechos, los migrantes se ven como una carga para cualquier Estado. Dicho objetivo se convierte casi en imposible bajo las condiciones actuales de los países. Esta es la problemática que observan autores como Uribe (2020), Rodríguez M. (2019), Rodríguez R. (2019), Ochoa (2020) y Mazuera (2019).

Todos llegan a conclusiones cercanas que por las similitudes biológicas y lingüísticas de los migrantes latinoamericanos se incorporan con facilidad dentro del territorio de llegada, pero los rasgos que los hacen parte también generan las condiciones para una xenofobia o una segregación que se ha invisibilizado en algunos contextos; este es el caso del contexto educativo.

El territorio del migrante como inexistente

Partiendo de las afirmaciones anteriores, Zarka (2013) usa el concepto de inapropiedad de la tierra, donde propone cambiar la perspectiva bajo la cual se analiza la relación entre el humano y la naturaleza, considerando que el ser humano es una especie más dentro de un planeta rico en recursos.

Esta perspectiva ayuda a delimitar la forma en la cual se ha considerado el concepto de territorio, pues las condiciones siempre se han determinado basadas en un concepto creado por el hombre llamado frontera (Zarka, 2013), puesto que ésta se convierte en el mayor determinante para la concepción del migrante como sujeto de derechos.

En este punto, es importante clarificar que la migración es un hecho global, porque en este instante la afectación por la crisis civilizatoria, que menciona Medina (2018), está impactando de diferentes formas innumerables sectores. Más aún, la crisis civilizatoria consiste en la visua-

lización de un planeta con recursos limitados que está atendiendo una especie que crece exponencialmente.

Como resultado de lo anterior, la amenaza a la vida, la integridad o dignidad del ser humano son los causales primordiales para migrar. Esto no es una decisión fácil, ya que dejar el contexto es abandonar todo lo construido hasta el momento, con la esperanza de otro escenario más próspero.

Las condiciones bajo las cuales se emigra son complejas. Un ejemplo de ello es el siguiente escrito.

“Duro pero humano”: esta fue la jugosa frase política usada en una entrevista concedida en octubre del año 2009 por el primer ministro australiano, Kevin Rudd, para describir el enfoque de su gobierno en relación con los migrantes que intentaban llegar a Australia en barco. El pronunciamiento presagió una serie de acontecimientos que dieron una nueva forma al paisaje fronterizo del norte de Australia (Mezzadra, 2016, p. 257).

Lo anterior sucede con el aval de las políticas internacionales, porque las políticas en torno a la migración buscan una migración asistida y que genere un excelente escenario de acogida, pero los poderes mundiales crean políticas antimigratorias con base en la seguridad económica.

Obviamente, es un hecho contradictorio en el cual se mueve en la actualidad la migración internacional. Por tal motivo, la construcción de un concepto como territorio del migrante es lógica (Mignolo, 2015), pues genera la inquietud para el lector de la forma en la cual se puede llegar a vivir en un contexto de frontera como un limbo.

Aquí es donde se debe hablar del Informe de Mitad de Año (Mid Year Report) presentado por la Coordinación de la plataforma de refugiados del Consejo Noruego para Refugiados (NRC), en el cual se muestra que, en junio de 2019, más de un millón cuatrocientos mil refugiados venezolanos estaban en Colombia.

Por tanto, es precisamente ese el reto, concebir al migrante que llega como un sujeto de derechos, bajo este principio se basa el derecho a la migración en el cual, según la ONU (1948), se establece la migración como un derecho universal: “Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado... Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso el propio, y a regresar a su país” (ONU, 1948, artículo 13).

Por tal motivo, el territorio del migrante está compuesto por un escenario de salida, un territorio de desplazamiento y un lugar de llegada. Todo en el hecho de emigrar incluye dentro de la identidad del sujeto el territorio con la formulación de una identidad cultural dada por la historia allí vivida (Reyes, 2015).

Sin embargo, ¿hasta qué punto la educación es consciente del territorio del migrante y todo lo que emocionalmente puede constituir en el niño que pertenece a una familia migrante?

Las condiciones bajo las cuales se ha banalizado el sujeto en el contexto escolar no mantienen una relación directa con este concepto en el ambiente escolar. Más bien se han referido los escritos a problemas emocionales y académicos que presenta el estudiante que proviene de una familia migrante, pero no a su relación con el espacio y el ecosistema.

Dichos problemas los describen, entre otros autores, Aliaga et al. (2019), Cazzetta (2019), Lotero (2020), Lotero et al. (2020), Echavarría (2015) y Cebolla (2014), quienes realizan un rastreo de las condiciones bajo las cuales las familias migrantes son atendidas, principalmente en el ámbito educativo, y se observa la funcionalidad del derecho a la educación sólo desde la accesibilidad.

El duelo del migrante y la escuela

Dentro de las dos categorías que se plantean en el presente artículo, es complicado determinar cuál antecede a la otra, o demostrar que una es consecuencia de la otra. Por ello, sólo se dedicará en este texto a desarrollar el concepto de forma independiente, tratando de caracterizarlo lo mejor posible para generar en el lector una visión diferente a la hora de comprender los resultados de la investigación.

Las posturas de Achotegui (2018), que identifica los problemas emocionales dependientes del duelo del migrante, y el extenso trabajo de Cebolla y Aratani (2020), que desde la perspectiva de la psicología educativa formulan distintos paradigmas para analizar el proceso del migrante y su acceso a la educación, son posiciones prácticas que buscan mejores procesos inclusivos.

Estos autores conciben el duelo como el punto álgido a tratar en el contexto educativo; sin embargo, no se observa allí el duelo del migrante como una condición propia del menor, que sufre por impotencia y desarraigo.

Se coincide con Achotegui (2018) en que las políticas generadas hasta el momento sólo intentan cumplir con la condición de accesibilidad para la población migrante, aunque en el desplazamiento forzoso dichas políticas están con ellos. Esto se da por una sencilla razón: los padres de familia y los acudientes toman la decisión de migrar por condiciones que atentan o violentan su integridad como persona.

Incluso como parte de la decisión, este hecho no deja de ser violento o atenta contra los menores. Los niños son trasladados sin su consentimiento y sin preguntarles se les saca de su contexto; se genera un desarraigo familiar y contextual que causa un traumatismo (no sólo escolar).

El duelo del migrante se había concebido desde la psicología como un traumatismo por abandonar parte de su vida; ello se concebía a partir de cosas materiales hasta relaciones humanas. El estudio de González (2005) había caracterizado el duelo del migrante, pero, para la presente investigación, esta sintomatología se agrava en la población infantil que lo sufre.

Este problema es invisibilizado en las instituciones educativas y, en general, en todo el sistema educativo, pues los parámetros de atención solamente recogen propuestas que no ameritan una intervención particular, aunque las políticas hablan de una atención socioemocional.

Esta es la perspectiva de Azócar (2022) y García y González (2022), en la cual proponen generar intervenciones directas con la población perteneciente a familias migrantes; desde allí, el acompañamiento se debe dar principalmente cerrando ciclos, no presentando una solución pedagógica.

Además de lo anterior, la literatura deja vacíos en la importancia de la revisión del duelo del migrante o del territorio del migrante en el contexto escolar. Ello no sólo crea inquietud en el presente artículo, sino que también genera una relación entre estos conceptos y las características de vulnerabilidad con que se ha dado el desplazamiento forzoso.

Metodología

La perspectiva que tomó esta investigación fue encontrar una línea acorde con las intervenciones que se realizarían; por tal motivo, se llevó a cabo una investigación cualitativa que explorara los territorios bajo los cuales se pudieran encontrar rasgos importantes de la caracterización del fenómeno, por lo que se asume la cartografía sociopedagógica como la estructura metodológica.

Para Amador y Barragán (2014), este tipo de cartografía se vale de técnicas y herramientas que, desde la experiencia y de manera grupal, conducen a los participantes a que construyan criterios que les permitan relacionar necesidades, experiencias y proyecciones a futuro, alrededor de problemas específicos. “Significa que, además de convertirse en un medio alternativo para construir conocimiento contextualizado y situado, es una herramienta de planificación y transformación social” (p. 134).

Por las condiciones en las cuales se realiza el estudio, se requiere de un procedimiento en el que se genere una relación humana fuerte para explorar la significación de sus procesos de desplazamiento. Ello genera como resultado una vertiente distinta al matiz que le han dado otros investigadores. “Se puede afirmar, entonces, que se trata de una metodología que se sitúa en el enfoque comprensivo-crítico y que contribuye significativamente a develar los sistemas simbólicos que los sujetos activan para aprehender el mundo y transformarlo” (Amador y Barragán, 2014, p. 134).

A partir de esta perspectiva, se propone como hipótesis formular que el sistema educativo enfrenta desafíos significativos para garantizar la inclusión y equidad educativa para los estudiantes migrantes, debido a variables como la legislación migratoria, las políticas educativas, los recursos económicos, la capacitación docente, y las barreras culturales y lingüísticas.

Esta realidad sólo se puede clarificar mediante la interacción con las poblaciones directamente implicadas dentro del proceso educativo y que tengan contacto con el fenómeno migratorio. Por este motivo, en esta investigación se trabajó de manera directa con maestros en tres escenarios: el primero en Bogotá, al norte de la ciudad, donde se reunió un grupo de docentes pertenecientes a la Red Caminantes Escolares, colectivo avalado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) de la Secretaría de Educación de Bogotá.

En un segundo momento, se trabajó con un grupo de docentes del sur de Bogotá, quienes aportaron una visión más periférica de la ciudad. Posteriormente, en una tercera fase, se llevó a cabo el acercamiento con dos grupos de profesores en la ciudad de Pasto, siendo este el escenario en el que se trabajó directamente con los profesores. Además, se llevó a cabo un ejercicio de cartografía sociopedagógica con un grupo de padres de una institución educativa en el sur de Bogotá. Todos estos procesos forman parte de los instrumentos metodológicos considerados en el presente estudio.

Resultados

Al encontrarse directamente con la población, es importante mencionar que los maestros, sin importar el contexto, llegan a la misma afirmación, pero de distinta forma: “No existe una política que dilucide la atención de la población migrante en las instituciones educativas” (Cartografía 1).

Esta perspectiva ayuda a entender la posición de Poblete (2022), quien ha enfatizado en distintos escenarios la importancia de generar una propuesta para la capacitación de maestros frente a los hechos de atención a la población migrante, pero dicho esfuerzo no ha tenido tanto impacto como se necesita, ya que, para los entes gubernamentales, la migración es simplemente otro hecho de diversidad con el cual debe jugar la formación de maestros.

Esta perspectiva también fue tocada por los docentes al mencionar que “las realidades que vive cada familia migrante son totalmente distintas y desde cada una se traen diferentes dificultades al colegio” (Cartografía 2).

De esta forma, se comienza a reconocer el territorio del migrante como un hecho fundamental para el análisis de la población. Esto depende directamente de la interacción que se quiera lograr con la población migrante. No en muchos contextos se ha podido establecer cuáles son las

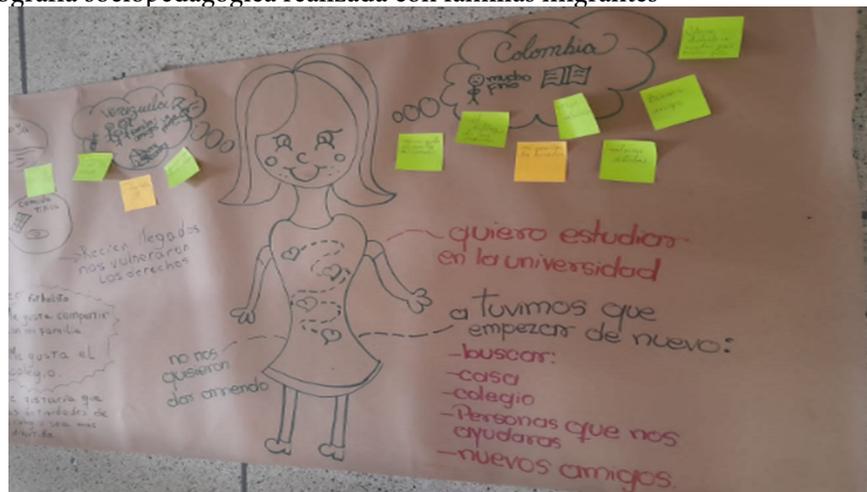
dificultades que atraviesa dicha población dentro del contexto educativo, pero la cartografía sociopedagógica ha logrado establecer la forma en que el momento del desplazamiento se considera la parte más vulnerable que tiene la población.

Al hacer un análisis sistemático de las cartografías, se logra encontrar la forma en la cual, en todos los escenarios donde se aplicó la metodología, siempre se coincidió (como se muestra en la Figura 5.1) en que la niña era más vulnerable que el niño.

Esta condición presenta otras variables dentro de los conceptos atados al presente artículo, porque las condiciones bajo las cuales se describe el duelo del migrante no retoman particularidades de la violencia de género, sólo recuperan generalidades de las cuales siempre han hablado los autores frente al duelo de lo que se deja atrás.

Figura 5.1

Cartografía sociopedagógica realizada con familias migrantes



Fuente: Foto tomada durante cartografía realizada a familias migrantes en Bogotá

Como se logra observar en la imagen, el desarraigo que se presenta entre la población infantil no es tan fuerte como el traumatismo de estar en un escenario totalmente desconocido, en el cual las características culturales y sociales son distintas. No sólo eso, también influye el observar que su cultura de origen no es válida en este entorno.

Dentro del ejercicio, se puede observar la forma en que se llega con un alto grado de vulnerabilidad, sin casa, sin colegio y sin conocer a nadie. En esta transición, se recuerda un lugar de origen con casa, amigos, familia extensa y la estabilidad emocional.

Alrededor de ello, se escucharon varios relatos dentro del ejercicio. Se explicaba la forma en que el contexto de llegada podía abusar del migrante en distintas formas de explotación sólo por su condición de migrante por una supuesta ilegalidad en medio de un derecho a la migración.

Discusión

La transición como migrantes, para Guio y Torres (2023), es el reconocimiento de deficiencias en la atención y la invisibilización de problemas educativos en dicha población, las cuales son el conjunto de discrepancias que hacen perder el estatus de sujeto de derechos al migrante. Se comprende como la formulación de un infrahumano, aquel que por no tener el respaldo estatal es violentado en sus derechos.

La Organización de las Naciones Unidas exige, por medio del Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular (Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration, por sus siglas en inglés) (2018), la conservación de todos los derechos como humanos, sin importar su condición de migrantes; sin embargo, allí es donde se pregunta: ¿hasta qué punto la realidad de este acuerdo internacional logra hacer prevalecer la universalidad de los derechos?

Según la Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR, 2019) y el Grupo Interagencial sobre Flujos Migratorios Mixtos (GIFMM, 2021), las condiciones bajo las cuales se dan los desplazamientos en sectores como el paso Juárez, el Tapón del Darién o el puente internacional Simón Bolívar son escenarios intervenidos con ayuda humanitaria en Latinoamérica, dentro de los cuales existe una prestación del acompañamiento médico y social para que dichos movimientos no tengan traumas y se regule el tránsito a diversos destinos.

Esta se constituye como la principal limitante de una investigación en estos campos temáticos: migración y educación, ya que las políticas nacionales e internacionales buscan ser acordes con la concepción del migrante como sujeto de derechos, pero las realidades no llegan a este punto.

Es allí donde se cruzan los relatos que se encontraron entre los docentes que participaron en las cartografías y la realidad descrita en las políticas, pues la lectura de la realidad forja un territorio del migrante marcado por las relaciones interculturales que se dan en el desplazamiento. Así se estructura la historicidad con que llega el sujeto a la escuela, la experiencia internacional como aporte al aula receptora.

Otro resultado importante es el reconocimiento de que las características de los flujos migratorios mixtos son difíciles para una infancia que no identifica las razones; por tal motivo, dentro de la investigación, se logró determinar que en la infancia existe un desplazamiento forzado más traumático que entre los adultos. Esto es causal de más inconvenientes de adaptación y para la generación de un proyecto de vida claro, cuestión que formula otra variable encontrada: el proyecto de vida del migrante, concepto a desarrollar en futuros escenarios de conversación.

Conclusiones

Como conclusiones generales del proceso desde las categorías tratadas en el presente artículo, se dejan las siguientes.

Las condiciones de la población migrante han sido determinadas solamente por políticas internacionales que han jugado a favor de ciertas tendencias estatales bajo las cuales se deja de lado el reconocimiento de la migración como un derecho. Lo anterior configura un panorama de regularización basado en un esquema de acompañamiento, pero sólo se orienta a filtrar la migración económica y socialmente, definidos de acuerdo con preceptos establecidos por conveniencias globales. Esta situación genera que la migración se convierta en irregular e incluso se determine como ilegal, razón por la cual se concluye que el migrante, bajo condiciones de vulnerabilidad o sin las circunstancias económicas, depende de otras situaciones al margen de la ley para sus desplazamientos migratorios.

Cuando sucede esta clase de situaciones, la población migrante se convierte en presa de grupos al margen de la ley que controlan escenarios sociales y naturales complejos para poder cruzar fronteras. Esto agudiza las problemáticas atencionales, ya que desde allí se ha determinado que existe un alto nivel de vulneración de los derechos a migrantes. El control estatal no debe ser únicamente para evitar el ingreso de población migrante, porque ello también genera un represamiento en escenarios de tránsito como el caso mexicano y colombiano. Por tal motivo, las políticas que regulan el tránsito migratorio a escala mundial deben partir de la realidad para la cual fueron creadas, pues al terminar la Segunda Guerra Mundial se intentó generar un soporte a una sociedad mundial devastada bajo la acogida de migración proveniente de Europa y Norteamérica.

Se requiere de un análisis en el ámbito escolar de todas las aristas y problemáticas que cargan los estudiantes migrantes, puesto que de esto depende la identificación de traumatismos emocionales, como el duelo del migrante o la violación de sus derechos en pasos fronterizos por no analizar el territorio del migrante. Estos enlaces conceptuales ayudan a formular las condiciones bajo las cuales la educación se convierte en empática, reconociendo y valorando al migrante como un sujeto de derechos.

La población infantil migrante tiene derecho a una atención integral, no sólo a la accesibilidad, porque las condiciones de recepción desconocen el hecho de un duelo del migrante; más aún ignora que dicho duelo tiene un mayor impacto en los menores que migran, ya que en la mayoría de los casos estos no toman parte en dicha decisión.

El menor migrante también tiene derecho a la comprensión de su territorio del migrante como importante o valedero en el contexto escolar, pues se basa en su historia como sujeto y las relaciones interculturales que ha venido forjando en el contexto. Éste tiene características de distintos territorios y puede llegar a marcar en una educación horizontal.

Los docentes requieren de acompañamiento para generar estructuras educativas que les permitan abordar este tipo de situaciones. Aunque los docentes lo solicitan y las políticas internacionales lo señalan como necesidad, los sistemas educativos muestran poco interés en generar propuestas de atención concretas como política gubernamental. Las experiencias positivas al respecto que recrean las herramientas pedagógicas en el tema surgen de docentes motivados por encontrar alternativas de trabajo. Debido a que este número aumenta a cada instante, se deben considerar dichas reflexiones como importantes para los contextos de México y Colombia.

Referencias

- Achotegui, J. (2018). Duelo migratorio extremo: el síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises). *Psicopatol. Salud Ment.*, 11, 15-25. <http://www.fundacioorienta.com/wp-content/uploads/2019/02/Achotegui-Joseba-11.pdf>.
- Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR) (2019). Aspectos claves del monitoreo de protección: situación Venezuela 2019. Caracas: ACNUR. <https://nrc.org.co/wp-content/uploads/2020/01/Aspectos-claves-del-monitoreo-de-protecci%C3%B3n-Situaci%C3%B3n-Venezuela-ACNUR.pdf>.
- Aliaga, F., Amaya, P. y Pinto, L. (2019). La integración de los venezolanos en Colombia en los ámbitos de la salud y la educación. *Espacio Abierto: Cuaderno Venezolano de Sociología*, 28(1), 199-223. <https://www.redalyc.org/journal/122/12262976013/html/>.
- Amador, J., & Barragán, D. (2014). La cartografía social- pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. *Itinerario Educativo*, 28(64), 127-141. doi:<http://dx.doi.org/10.21500/01212753.1422>
- Azócar, J. (2022). Manejo del duelo en familias con procesos migratorios. *Revista de Psicología Psiquis UBA*, 3(2), 72-89. <https://revista-suba.com/index.php/PSIQUISUBA/issue/view/39>.
- Cazzetta, H. (julio de 2019). Desafíos para los estudiantes venezolanos en Colombia. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 36-39. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/12188>.
- Cebolla, H. (2014). Inmigración y educación: los problemas tempranos en rendimiento escolar de los hijos de los inmigrantes. España: UNED. <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioCIDOBInmigracion/article/view/287326/375570>.
- Cebolla, H. y Aratani, Y. (2020). Determinantes del estrés psicológico no específico entre los adolescentes latinoamericanos en Madrid, la edad a la migración y la concentración escolar. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 41-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7240946>.

- Consejo Noruego para Refugiados (NRC) (2019). Aprendiendo a cuidarnos. Bogotá: NRC. https://nrc.org.co/wp-content/uploads/2021/04/cartilla-NRC_versiondigital1.pdf.
- Echavarría, A. (2011). Análisis de la migración venezolana a Colombia durante el gobierno de Hugo Chávez (1999-2011). Identificación de capital social y compensación económica. Revista UTADDEO, 4. <http://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/handle/20.500.12010/10220>.
- García, S. y González, T. (2022). Análisis de la inmigración en el sistema educativo español. Una propuesta intercultural para facilitar el duelo migratorio y la inclusión. Revista de Educación Social, (34), 222-246. <https://eduso.net/resflujo/wp-content/uploads/2022/06/RES-34-miscelanea.-teresa.pdf>.
- González, V. (2005). El duelo migratorio (F. d. UNAL, ed.). Revista del Departamento de Trabajo Social, (7), 77-97. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8477/9121>.
- Grupo Interagencial sobre Flujos Migratorios Mixtos (GIFMM) (2021). Caracterización conjunta sobre movimientos mixtos septiembre 2020-marzo 2021. Bogotá: Plataforma de Coordinación para Refugiados y Migrantes de Venezuela R4V. <https://r4v.info/es/documents/details/86855>.
- Guio, L. y Torres, V. (2023). La migración internacional venezolana a Colombia una variable en el sistema educativo. Horizontes Pedagógicos, 25(1), 63-70. <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/hop.25106>.
- Lotero, G. (2020). Tratamiento informativo sobre el exilio masivo de venezolanos hacia Colombia. España: Universidad de Huelva. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/19153/Tratamiento%20informativo_sobre_el_exilio.pdf?sequence=2.
- Lotero, G., Romero, L. y Pérez, A. (2020). Migración masiva venezolana en Colombia: estudio de news framing en cibermedios de referencia. Anàlisi, 1-18. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3280>.
- Mazuera, R. (2019). Informe de movilidad humana venezolana II. San Cristobal: Servicio Jesuita de Refugiados. Obtenido de <https://nrc.org.co/wp-content/uploads/2020/01/Informe-de-movilidad-humana-venezolana-II-JRS.pdf>
- Medina, I. (2018). Migración y crisis civilizatoria: análisis y propuestas. En J. Ceja, Vivir en la encrucijada : crisis civilizatoria : dimensiones críticas, perspectivas y alternativas (págs. 95-112). Guadalajara: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/cucsh-udg/20200713102544/vivir-en-la-encrucijada-MX-021.pdf>
- Mezzadra, S. (2016). La frontera como método o la multiplicación del trabajo. Buenos Aires: Duke University Press. <https://tintalimon.com.ar/public/qc353x8pkkq0njctzrjrrdb98oqk/Tinta%20Lim%C3%B3n-La%20frontera%20como%20metodo-Sandro%20Mezzadra.pdf>.

- Mignolo, W. (2015). *Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad* (Antología, 1999-2014). Ciudad Juárez, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). https://www.academia.edu/44089078/Habitar_la_frontera_Pensar_y_sentir_la_descolonialidad.
- Ochoa, W. (2020). Cifras de la inmigración a Colombia: magnitud, origen, localización y sexo, 1819-2015. En F. Aliaga, & A. Flórez, *Dimensiones de la migración en Colombia* (págs. 27-69). Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás. Obtenido de isbn: 978-958-782-297-7
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2018). *Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration*. Marruecos: Organización de las Naciones Unidas. https://refugeesmigrants.un.org/sites/default/files/180713_agreed_outcome_global_compact_for_migration.pdf.
- _____ (2010). *El derecho a la educación de los migrantes, los refugiados y los solicitantes de asilo*. Ginebra: Asamblea General de las Naciones Unidas. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2011/7529.pdf>.
- _____ (1948). *Declaración universal de los Derechos humanos*. París Francia: ONU. Obtenido de https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Poblete, R. (2022). *Formación Inicial Docente (FID) y educación intercultural: cómo prevenir la violencia hacia la niñez migrante*. Apuntes, 5-35. <http://www.scielo.org.pe/pdf/apuntes/v50n95/0252-1865-apuntes-50-95-5.pdf>.
- Reyes, M. (2015). La configuración identitaria en los territorios de migrantes internacionales. *Península*, 10(2), 117-133. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peni/v10n2/1870-5766-peni-10-02-00117.pdf>
- Rodríguez, M. (2019). *INTEGRACIÓN DE MIGRANTES DESDE VENEZUELA EN EL COLEGIO CRISTÓBA*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10764/TE-23499.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, R. (2019). Colombia de cara a los desafíos y oportunidades que representa la migración venezolana. *La crisis venezolana, impactos y desafíos*, 547-579. Obtenido de https://isfcolombia.uniandes.edu.co/images/2019-intersemestral/17_de_junio/La_crisis_venezolana._Impactos_y_desafos-546-577.pdf
- Uribe, C. (2020). *Los estudiantes venezolanos narran su experiencia: los rastros y rostros de la alterofobia*. Medellín: Universidad de Antioquía. Obtenido de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/17916/1/UribeCarlos_2020_EstudiantesVenezolanosNarran.pdf

Zarka, Yves Charles. (2013). La inapropiabilidad de la Tierra. Principio de una refundación filosófica frente a los desafíos de nuestro tiempo. Ulzama, España: Ediciones NED, 2016, pp. 9 - 53.

Sobre los autores

¹ Profesora en la Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia.
ORCID: 0000-0002-7178-0548

² Profesor en la Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia.
ORCID: 0000-0003-3982-5053

Espacios y recursos en el Aula: Estrategias para promover el Aprendizaje Significativo en la Escuela Pública.

Classroom Spaces And Resources: Strategies To Promote Meaningful Learning In Public Schools.

Yosselin Cota Salazar ¹
Daniela Covarrubias Capaceta ²

Recibido: 29/11/2024
Revisado: 06/12/2024
Aceptado: 05/03/2025

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica.

Disponible en:
<https://iquatroeditores.org/revista/index.php/relep/index>

<https://doi.org/10.46990/relep.2025.7.3.2202>



Resumen

El objetivo de este artículo es describir la manera en que son utilizados los espacios y recursos dentro del aula para favorecer el aprendizaje significativo, relacionado con la dimensión funcional, dirigido a los docentes de una escuela pública. La investigación es de tipo cualitativo. En la indagación, se utilizan instrumentos como entrevistas semiestructuradas, al igual que el registro de observación categorial. Se concluye que los materiales se utilizan en beneficio de los educandos, en donde se busca crear espacios cómodos y funcionales para su desenvolvimiento. Las zonas y los recursos cumplen con la función principal de promover el aprendizaje significativo.

Palabras clave

Ambiente de aprendizaje, aprendizaje significativo, espacios educativos, recursos didácticos

Abstract

The objective of this research is to describe how some spaces and resources are used in the classroom to support meaningful learning, related to the functional dimension, aimed at teachers in public schools settings. This research is qualitative. During this research, instruments such as semi structured interviews, as well as a register of categorical observation were used. This research concludes that, the materials used benefit students, as well as comfortable and functional spaces that support their development, the areas and resources fulfill a primary role which is promoting meaningful learning.

Keywords

Learning environment, meaningful learning, educational settings, teaching materials.

Introducción

Los ambientes de aprendizaje se constituyen como una posibilidad que tienen los docentes para generar conocimientos significativos en los estudiantes; es decir, crear dentro del aula un espacio lúdico, ameno y adecuado a las necesidades de los estudiantes, en donde se sientan cómodos y con las herramientas necesarias para adquirir, en la mayor medida posible, una buena formación. Por ende, la presente investigación se encuentra enfocada en la dimensión funcional; busca describir el modo en que son utilizados los recursos y espacios para lograr una enseñanza significativa en los alumnos.

Dentro del artículo 11 de la Ley General de Educación (LGE, 2019), en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se establece que el Estado buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, por lo cual colocará en el centro de la acción pública el mayor logro de aprendizaje de las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes; esto mediante diversas estrategias e implementaciones para lograr el máximo rendimiento en el estudiantado. Por lo anterior, se considera importante que se diversifiquen las formas de trabajo, adecuándose al nivel de los alumnos a fin de que puedan adquirir conocimientos significativos que sean la base para su formación académica. De igual forma, brinda un mayor panorama dentro de la educación normal, ya que permite conocer a partir de experiencias reales la forma en que los estudiantes aprenden mediante materiales que sean funcionales y su implementación en clase; aunado a lo anterior, ayuda a conocer a los normalistas en curso cómo ambientar el salón en beneficio del alumnado. En el aula, se deben crear espacios de convivencia armónicos, en donde todos se sientan integrados y con las condiciones aptas para recibir la educación, por lo que se considera importante analizar desde una perspectiva más profunda todo lo que involucra la adquisición de conocimientos en los estudiantes.

A continuación, se presentan algunas investigaciones que se han hecho en relación con el tema por investigar, partiendo de los medios internacionales y nacionales, en donde se puede contextualizar y enriquecer la investigación. A partir del contexto internacional, se encontró la investigación *Ambientes de aprendizaje*, de Castro (2019), en Barranquilla, Colombia. Su objetivo principal se centró en conocer cómo Colombia puede mejorar los ambientes de enseñanza por medio del rol del docente y su formación; para ello, se realizó un panorama internacional estructurado por continentes de investigaciones, en el que identificaron diversos elementos de estudio divididos por regiones; esto mediante el enfoque cuantitativo. Finalmente, se llegó a la conclusión de que en Colombia se debe fortalecer continuamente la formación de docentes, otorgando becas para que puedan seguir capacitándose.

A escala nacional, se encontró el análisis titulado *La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil*, de Espinoza y Rodríguez (2017), en donde se identifican las características del ambiente desde la percepción de los jóvenes estudiantes de bachillerato

a partir de las necesidades escolares que garantizan el rendimiento académico y el desarrollo de competencias, considerando como principales atributos: la interacción social, la normatividad, los recursos y la práctica docente. Finalmente, se llegó a la conclusión de que los estudiantes consideran un buen ambiente de aprendizaje enmarcado en cuatro categorías: la interacción social; la normatividad del ámbito educativo; las instalaciones, en donde entran los recursos y las herramientas, así como la práctica docente que abarca estrategias de enseñanza y de evaluación.

Revisión de la literatura

A continuación, se presentan dos teorías que dan sustento a la temática abordada. De igual manera, se enfatiza en crear una comparación entre ellas con el fin de asumir una postura, de acuerdo con lo sustentado por los autores. Por otra parte, se presentan algunos ejemplos prácticos para la implementación de dichas teorías. Asimismo, se expone una dimensión que ayuda a comprender lo establecido y que fortalece el análisis de estudio.

Para conocer a profundidad el tema, se conceptualiza lo que es un ambiente de aprendizaje, en donde Duarte (2003, citado en Beltrán, 2016), menciona que “puede ser comprendido en un sentido amplio que trasciende el concepto espacial, como escenario que involucra relaciones, recursos y tiempos, donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje e interacciones pedagógicas” (p. 20). Por otra parte, Rodríguez et al. (2020) señalan que:

La metodología basada en ambientes de aprendizaje reconoce y acepta la necesidad de movimiento, de acción y de exploración activa por parte del alumnado para optimizar su desarrollo integral y potenciar su rendimiento cognitivo. Por ello se centra en modificar el contexto de aula desarrollando estrategias que respondan a estas necesidades mediante propuestas muy abiertas y flexibles que permiten a cada alumno acceder a ellas independientemente de sus capacidades, necesidades o ritmos individuales (Rodríguez et al., 2020 p. 501).

A partir de estas dos definiciones, se observa que los autores coinciden en que se relacionan con espacios, en donde se llevan a cabo interacciones para adquirir conocimientos; no obstante, se contradicen sus posturas, ya que Duarte (2003, citado en Beltrán, 2016), menciona un escenario de intercambio donde se van creando las condiciones pedagógicas, mientras que Rodríguez et al. (2020) señalan que es un espacio de movimientos y de acción para optimizar el desarrollo de los estudiantes.

Teoría del constructivismo

En esta teoría, el autor que destaca es Jean Piaget, considerado como el padre de la epistemología genética; de igual manera, se relacionan otros autores que dieron sustento a dicha teoría, como David Ausubel, quien fue un pedagogo y psicólogo que se centró en el aprendizaje significativo. Por otro lado, John Dewey quien fue filósofo y educador que se basó en el paradigma de aprender haciendo. El constructivismo, para ellos, repre-

senta una conjetura en donde los estudiantes construyen activamente su proceso de adquisición de conocimientos mediante las interacciones que tienen en el entorno que rodea a la persona.

Primeramente, para Piaget (citado en Serulnikov y Suarez, 1999), el sujeto interactúa con la realidad, construyendo su conocimiento y, al mismo tiempo, su propia mente. Para Ausubel (citado en Coloma y Tafur, 1999), “aprender es conocer, comprender el significado, y esto es posible en la medida en que se produce el anclaje o retención del nuevo material como producto de la motivación, necesidades y deseos” (p. 224). En este sentido, el constructivismo se caracteriza por promover un ambiente autónomo de aprendizaje, en el que los estudiantes construyen sus conocimientos, donde el docente funja como guía en la promoción de buenas condiciones que garanticen la enseñanza. Por ello, se requieren de espacios dotados de materiales, estrategias y herramientas que abonen al contenido del aprendizaje en los estudiantes. Aunado a lo anterior, dicha teoría apoya esta investigación en el sentido de que se relaciona con la dimensión funcional, en donde hace hincapié que el constructivismo se desarrolla de manera autónoma. Un ejemplo claro de su implementación dentro del aula es mediante los materiales a los que el alumno tenga acceso para manipular de manera libre y autónoma, abonando a diversos aprendizajes. Es por ello por lo que los docentes deben crear espacios funcionales integrando materiales y recursos que apoyen a la formación del individuo.

Teoría del aprendizaje significativo

El precursor más representativo de esta teoría es David Ausubel, creada en 1963, la cual plantea que el aprendizaje del estudiante depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, donde la “estructura cognitiva” se refiere al conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

De igual manera, Ausubel (1983) menciona: “el alumno debe manifestar una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria” (p. 4). Tomando en cuenta los planteamientos del autor, se destaca que una forma efectiva para lograr un aprendizaje eficaz en los estudiantes consiste en integrar diversas estrategias y materiales que sean de agrado a los alumnos de acuerdo con el tema tratado, donde realmente sea algo llamativo que puedan recordar y enlazar con algo ya existente, que le permita al docente captar la atención de los estudiantes con herramientas útiles. Una vez analizada esta teoría, se encuentra una relación con el tema de investigación, puesto que, mediante la implementación de estrategias funcionales, se busca fortalecer la construcción del conocimiento.

Dimensión funcional para el aprendizaje

Dentro de este sustento, el autor que destaca es Iglesias Forneiro, ya que planteó la dimensión funcional, otorgando cierta importancia al modo en que se encuentran distribuidos los espacios dentro del aula, donde cada uno de ellos abona al aprendizaje de los estudiantes, por lo que Iglesias (2008) señala que “la dimensión funcional está relacionada con el modo de utilización de los espacios, su polivalencia y el tipo de actividad para la que están destinados. La polivalencia hace referencia a las distintas funciones que puede asumir un mismo espacio físico, por ejemplo, la alfombra es el lugar de encuentro y comunicación durante la asamblea y más tarde es el rincón de las construcciones” (p. 53). Aunado a lo anterior, los espacios que el estudiante tenga para su desenvolvimiento dentro del aula impactan en su enseñanza, porque se involucra el quehacer docente con los materiales, las estrategias y los recursos que sean integrados en las distintas zonas para su desarrollo. Sarmiento (2018) refiere que “la dimensión funcional considera la forma en que se usan los espacios, el tipo de actividad para la cual está destinada y la polivalencia de los diferentes usos y funciones de los espacios, involucrando aspectos tales como: tipo de actividad, tipo de zonas, entre otros” (p. 33).

El análisis de las aportaciones de ambos autores revela gran similitud en cuanto a esta dimensión, al coincidir en que los espacios educativos son utilizados para fomentar un aprendizaje de manera significativa.

Metodología

Para llevar a cabo la investigación, es importante mencionar a los participantes que se les aplicó el instrumento, en primera instancia, se contextualizará el término para entrar de fondo al capítulo. Arias-Gómez et al. (2016) señalan que “los participantes a estudiar juegan un papel muy importante, pues según su participación, se asegura que los hallazgos representarán, de forma exacta, lo que sucede en la población de interés” (p. 202). De igual manera, la realización del estudio está relacionado con la utilización de los espacios dentro del aula de clases para lograr el aprendizaje significativo, por lo que se aplicó una entrevista a 10 docentes de una escuela primaria ubicada al sur de Hermosillo, Sonora. La muestra estuvo conformada por un hombre y nueve mujeres, con edades de entre 38 y 50 años de edad y de 2 a 27 años de servicio. A fin de conocer diversas perspectivas, se les aplicó un cuestionario de nueve preguntas.

De igual forma, 10 estudiantes de tercer grado sección B fueron integrados dentro de la muestra y se les aplicó una entrevista de 10 preguntas para conocer la manera en que describen cómo debe ser el ambiente del aula para obtener un aprendizaje significativo. La muestra consta de alumnos entre 7 y 8 años (cuatro masculinos y seis femeninos). El proceso de selección de participantes fue por disponibilidad, ya que algunos docentes no tenían el tiempo para poder realizar la entrevista; esto por diver-

sas situaciones. Igualmente, a los estudiantes se les aplicó al momento en que terminaban las actividades y tuvieran tiempo libre para poder responder al cuestionamiento, seleccionando a los que trabajaban más rápido.

Para la recolección de datos, el instrumento aplicado a maestros fue de nueve preguntas, con relación a los ambientes de aprendizaje dentro del aula, donde expusieron de manera reflexiva y personal su opinión, poniendo en práctica su experiencia frente a grupos. La entrevista para los estudiantes fue de 10 preguntas que se llevó a cabo de manera oral, donde se hizo una grabación de audio de lo mencionado para posteriormente ser transcrita. Los cuestionamientos fueron en relación con el aula, desde la forma en que ellos la observaban, las cosas agradables para ellos y los materiales con los que más les gustaba trabajar.

Otro de los instrumentos que se implementaron dentro de la investigación fue mediante la observación, abonando para conocer los diversos espacios y recursos que se encontraron inmersos en el salón de clases.

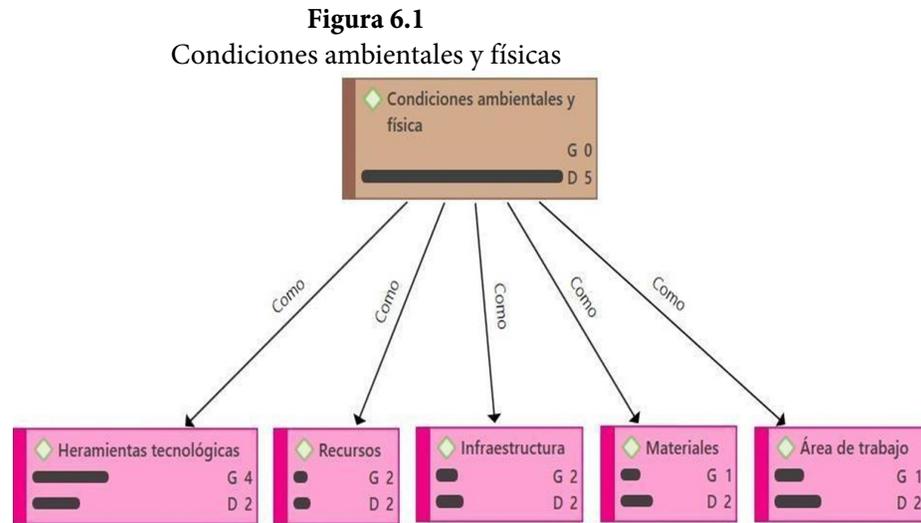
El diseño que se presenta es un estudio cualitativo básico, en donde Gálvez-Toro (2003) plantea que una característica principal de la investigación cualitativa es que el análisis y los resultados obtenidos deben ser un reflejo (lo más preciso posible) de las experiencias de los sujetos y de sus perspectivas; es decir, se analiza de manera profunda cada parte investigada. El estudio cualitativo con el que se trabajará esta investigación es de índole narrativo. Landín y Sánchez (2019) mencionan que el método narrativo lleva a rescatar el conocimiento y la experiencia que cada persona o sujeto construye en diversos espacios y tiempos. Es decir, este método se centra en la experiencia de los individuos de forma expositiva.

Resultados

La información obtenida en esta investigación busca describir la manera en que son utilizados los espacios y recursos del salón para lograr un aprendizaje significativo en los alumnos de una escuela primaria, ubicada en Hermosillo, Sonora, así como conocer la perspectiva de los estudiantes acerca del ambiente del aula. Por esto, se presenta la información brindada de los participantes de la institución educativa, en donde expresaron su experiencia en el tema.

Para dar respuesta al primer tópico sobre las condiciones ambientales y físicas, se planteó una pregunta detonante (véase figura 1): ¿Considera que tiene las condiciones ambientales y físicas para favorecer los aprendizajes? Las respuestas brindaron una categoría de acuerdo con lo que se expuso por parte de los docentes y tomando lo más significativo para dicha investigación, haciendo hincapié en que es de gran utilidad conocer si el aula cuenta con las condiciones necesarias para atender las necesidades de los estudiantes.

Como señalan Varela y Sutton (2021), “la codificación y categorización son parte del proceso de análisis de los datos. Los códigos consisten en breves etiquetas que se construyen en la interacción con los datos” (p. 100). En la figura 1, se exponen los resultados obtenidos de dicho cuestionamiento. Castro-Pérez y Morales-Ramírez (2015) indican que “diseñar ambientes que promueven el aprendizaje implica planear, organizar, con un objetivo pedagógico claro y acorde con las características, intereses y necesidades de los educandos y del contexto en el que están inmerso” (p. 15).



Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 6.1, se plantean cinco categorías, las cuales ayudan a desglosar de manera específica las respuestas brindadas por los docentes involucrados en dicho estudio, lo que dio respuesta a la pregunta planteada. Uno de los entrevistados indicó: “Considero que sí, ya que se cuenta con materiales para trabajar con los niños porque los padres de familia nos facilitan y también nosotros contamos con todos los aspectos y espacios adecuados” (01-FEM-22).

Los entrevistados mencionaron que sí tienen las condiciones tanto ambientales como físicas para brindar y promover un buen aprendizaje en los alumnos, por lo que dentro de esta figura se plasman una serie de categorizaciones, en donde la que tuvo mayor repetición fue la de herramientas tecnológicas que benefician el aprendizaje y desenvolvimiento de los estudiantes, porque se les facilita el crear juegos interactivos en los que puedan poner en práctica sus conocimientos y reforzarlos. Además, se indicó que cuentan con un proyector en cada aula, lo cual facilita y agiliza el trabajo con el alumnado, por lo que una docente entrevistada planteó: “Considero que sí, porque contamos con amplio equipo de cómputo y herramientas tecnológicas, como proyector dentro de cada aula” (01-FEM-27). Los recursos son otra de las categorías que se presenta en la figura 1, en donde se hace hincapié que dentro de las aulas se cuenta con los recursos, como abecedario, tablas de multiplicar o para la conducta.

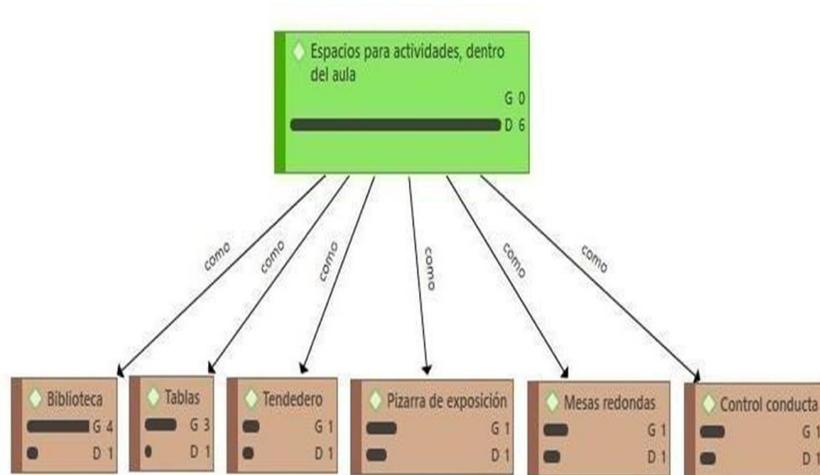
Los docentes indicaron que son los apropiados y acorde con las necesidades de los estudiantes, por lo que se trabaja de manera lúdica, abonando a la educación.

La infraestructura se encuentra inmersa, puesto que externaron que observan cada aula y espacio educativo en óptimas condiciones, apropiado para recibir educación cada uno de los agentes activos que son los estudiantes, y con los espacios pertinentes para que se encuentren cómodos en sus bancos. Un entrevistado señaló: “Hay infraestructura, los niños tienen las maneras para traer materiales para trabajar y tener todos los insumos necesarios” (01-FEM-16). Los materiales son otra categoría que predomina, ya que se hace hincapié en que dentro de las aulas se cuenta, en la medida de lo posible, con lo necesario, como material manipulable y didáctico que ayuda a crear un mayor aprendizaje en los estudiantes. Una docente entrevistada expresó: “Sí, en mi escuela contamos con la mayoría de las cosas necesarias, amplio equipo de cómputo, libros, material didáctico y áreas para salir a realizar trabajos, entonces yo considero que sí se cuenta con todo lo necesario” (01- FEM-27). La última categoría que se plantea es la de áreas de trabajo, pues hace referencia a los espacios adecuados dentro de cada salón, tanto de tamaño como de lugares cómodos y suficientes para el alumnado, en donde pueden desempeñar su labor de una manera pertinente.

Para dar respuesta al cuestionamiento sobre ¿Tiene espacios dentro del aula destinados para una actividad específica?, se categorizó cada una de las respuestas brindadas y se obtuvo como resultado la red espacios para actividades dentro del aula (véase Figura 6.2), en donde se rescataron los elementos fundamentales que se mencionaron para dar respuesta al planteamiento expuesto y poder conocer algunos espacios para llevar a cabo las actividades dentro de clases.

Figura 6.2

Espacios para actividades dentro del aula

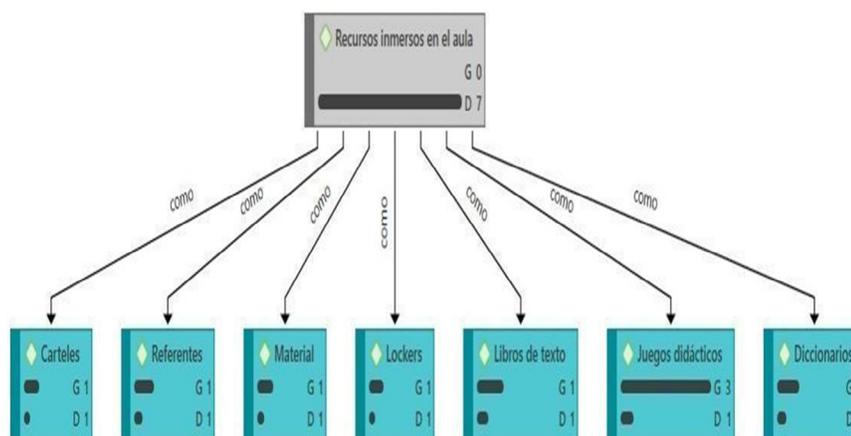


Fuente: elaboración propia.

Como menciona Quesada-Chávez (2019), “se ha visto entonces cómo el entorno y los espacios escolares influyen de forma directa, positiva o negativamente en los procesos de enseñanza” (p. 17). Una vez categorizada cada una de las respuestas brindadas, se obtuvo una serie de seis categorizaciones, respecto a los espacios destinados en el salón para las actividades específicas. Esto ayuda a conocer si realmente se utilizan en beneficio de los estudiantes, abonando a su aprendizaje. La primera que se observa es la de biblioteca, la de mayor mención, la cual consideran que es un espacio que está destinado para la lectura y promueve la investigación en los estudiantes, motivando a que indaguen acerca de algún tema científico o de su interés. Otra de las categorías es la de tablas, la cual hace referencia a las tablas de multiplicar, ya que mencionaron que cuentan con un espacio en donde los estudiantes dicen las tablas y la docente va subiendo de nivel, de acuerdo con la tabla que se aprendan. Otra maestra mencionó que cuenta con un material tangible para que puedan resolver las multiplicaciones. El tendedero es otra categoría dentro del aula, que es un espacio donde se cuelgan las actividades o los proyectos que se van realizando en cada campo formativo o algún referente en relación con un tema que se esté viendo a lo largo de las clases. La pizarra se refiere a un espacio en el que los alumnos colocan los avances que van teniendo con su proyecto trabajado y lo exponen al resto de sus compañeros para que puedan identificar el progreso que van teniendo. Mesas redondas se encuentra inmersa en la figura 6.2, en la que un docente menciona que dentro del aula se trabaja con mesas redondas, que son destinadas para el trabajo en equipo, lo cual facilita la interacción con los demás alumnos, puesto que hay una mejor comodidad para manipular materiales y, de esa manera, se aprovecha mejor el espacio. Por último, se tiene la categoría control de conducta, en la que dentro del salón se cuenta con un espacio para colocar algún material que funcione para mejorar la conducta de los estudiantes y les motive a mejorar su comportamiento.

Como última red, se encuentra la relacionada con los recursos inmersos en el aula (véase Figura 6.3), en la que se mencionan las cosas que se encuentran en el salón de clases para agilizar el aprendizaje y que se logre de manera significativa, lo cual tiene un gran impacto en el aprendizaje, pues cada recurso puede abonar a los temas que se impartan, por lo que es necesario conocerlos. La pregunta que se planteó fue ¿Los recursos inmersos en el aula están al alcance de los alumnos?, ¿cuáles?

Figura 6.3
Recursos inmersos en el aula



Fuente: elaboración propia.

La primera opción son los carteles, en la que mencionaron que las actividades que realizan, exposiciones, periódicos murales o productos finales, son colocados en un espacio donde ellos pueden manipularlos o tenerlos a su alcance cuando lo necesiten. Los referentes fueron mencionados por los docentes, refiriéndose a letras, números, figuras geométricas, colores, materiales de apoyo de acuerdo con la temática abordada y abecedario. En la Figura 4, se encuentra la categoría de material (véase figura 3), en donde una docente entrevistada expresó: “Hay material de oficina necesario para el desarrollo de las actividades, materiales como colores, lápices, plumas, borradores, pegamento, tijeras, engrapadora, hojas blancas, fomi, al igual que otros materiales que están resguardados o que se utilizan con la supervisión de los docentes” (06-M-A). El locker es un espacio que se encuentra en la mayoría de las aulas, en donde mencionaron que es utilizado para guardar sus libros de texto u otros que los estudiantes van leyendo o para colocar las actividades de fotocopia que se realizan, y si ese día no asistió un estudiante, se coloca dentro del locker para que tenga posibilidad de realizarla. Los libros de texto hacen referencia a que tienen a su alcance ese recurso para el trabajo a lo largo de las sesiones, de acuerdo con el tema que se esté impartiendo. Los juegos didácticos fue el que tuvo mayor repetición por el personal docente, porque mencionaron que cuentan con los recursos adecuados para fomentar un aprendizaje entretenido en los estudiantes, llevando a cabo juegos y dinámicas con material inmerso dentro del aula. Una maestra entrevistada indicó: “Se tiene gran variedad de libros, loterías de sumas y restas, dados grandes, reglas, pinceles” (06-FEM-V). De igual manera, se planteó que cuentan con rompecabezas de fracciones, lotería de varios temas, memoramas y tablas de multiplicar manipulables. Como última categorización, se encuentran los diccionarios, en donde una entrevistada estableció: “Dentro del aula se tienen diccionarios y libros de investigación, lo cual ayuda a los alumnos a reforzar el trabajo realizado en las sesiones” (06-FEM-M).

Discusión

El analizar la manera en que son utilizados los espacios y recursos del aula para un significativo, en el contexto actual del país, involucra a todos los agentes educativos que participan en la transmisión de conocimientos, tanto los alumnos, pero también a los docentes, ya que es relevante conocer e implementar las estrategias que impacten en la formación, por lo que los maestros deben estar en actualización buscando las mejores herramientas para lograr el buen desarrollo académico.

Los principales sujetos que se ven afectados al no adecuar de manera correcta los espacios dentro del salón son los alumnos, puesto que ellos reciben los conocimientos por parte del docente y si este, no se realiza de manera óptima, integrando todo lo pertinente en donde ellos puedan recordar y manipular material, no se va a lograr el aprendizaje de manera significativa y, por ende, se va ver reflejado en el rendimiento académico de los estudiantes.

Conclusiones

Es Al analizar las respuestas de los docentes entrevistados, se llegó a la conclusión de que los espacios y recursos tienen un gran impacto en el aprendizaje de los estudiantes, es por ello por lo que los docentes buscan crear lugares cómodos y agradables, asignando áreas específicas para algunas actividades. De igual manera, se tiene la conciencia de que cada material y referente se debe actualizar acorde con las necesidades y características del grupo y personales de cada estudiante, haciendo mención que deben ser diversificados, de acuerdo con el tema que se esté tratando, para que de esa forma el alumno pueda hacer una relación de manera personal, repasarlos y lograr construir una mayor asimilación. Por otro lado, se rescataron algunas estrategias exitosas que implementan los docentes en el trabajo diario, como juegos, material didáctico, juegos tecnológicos y conocer las necesidades de los alumnos para adecuar la mejor estrategia de trabajo, en donde se destaca la importancia de la integración del material para abonar a la enseñanza, rescatando que los recursos son utilizados en beneficio de los estudiantes para enriquecer los contenidos vistos y construir el aprendizaje significativo.

Al analizar los planteamientos, se llegó a la conclusión de que, para los estudiantes, el salón debe contar con una decoración adecuada, llamativa y colorida, en donde se integren imágenes y pósters que sirvan para adornar y sea bonita a la vista. Por otra parte, debe contar con los recursos necesarios para poder llevar a cabo el aprendizaje con diversos materiales que les permitan adquirir los conocimientos de manera divertida y motivadora, por ejemplo: debe contar con una biblioteca, en donde ellos puedan acceder a leer cuando lo requieran y, de esa manera, fomentar la lectura; tener materiales, ya que les gusta mucho el manipular, cuando tienen oportunidad o terminan las actividades, buscan jugar con los recursos inmersos, como rompecabezas, dados, juegos de multiplicaciones, etcétera, por lo que se considera importante tener un aula lúdica y llamativa.

En esta investigación, se pueden rescatar estrategias que les permitan a los docentes conocer acerca de la dimensión funcional de un aula y cómo se utilizan los espacios para favorecer el aprendizaje de los alumnos, porque en ocasiones se desconoce la funcionalidad de algunos materiales o no se usan. De igual forma, esta información permitirá conocer la perspectiva de una muestra de 10 estudiantes respecto a cómo debe ser el ambiente del aula. Esto brindará herramientas a los docentes para adecuar sus espacios en función de dichas perspectivas y favorecer el aprendizaje significativo.

Una vez concluida esta investigación, surge una interrogante que puede responderse en otro análisis que es, ¿cómo generar un aula funcional para lograr el aprendizaje significativo? Esto es para tener una mayor concepción acerca del tema abordado y una posible investigación futura, abonando a la temática de ambientes de aprendizaje.

Durante el desarrollo de la investigación, una de las limitaciones que se presentaron fue el tiempo para poder tomar a toda la escuela como muestra, por lo que únicamente se centró en el grupo tercero B, atendido por la investigadora practicante, por lo que no se puede realizar una generalización de la manera en que todos los alumnos de la escuela describen el ambiente del aula favorable para su aprendizaje. Por otra parte, la forma en que son utilizados los espacios y recursos representa sólo una muestra de 10 docentes que integra la institución educativa, por lo que no se percibe la perspectiva de la totalidad. En cuanto a la búsqueda de estudios para dar sustento a lo planteado, resultó limitada, puesto que la mayoría se centraba en los ambientes de aprendizaje significativo, pero muy pocas investigaciones tratan sobre la dimensión funcional dentro del aula. De igual forma, se dificultó encontrar una investigación local relacionada con el tema, por lo que, después de buscar en varias fuentes de consulta, se realizó una búsqueda presencial dentro de la institución educativa en donde se lleva a cabo el presente estudio (ByCENES), seleccionando una tesis con la misma línea, la cual se centraba en la misma dimensión; esto para sustentar el análisis. Por ello, dentro de los resultados, se obtuvo sólo la perspectiva de 10 alumnos de 3.er grado y 10 docentes, una parte del magisterio, aun así, se observa que coinciden en la importancia de los ambientes funcionales.

Referencias

- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. y Novales, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>.
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIE, 1(1-10), 1-10. https://conductitlan.org.mx/07_psicologiaeducativa/Materiales/E_Teoria_del_Aprendizaje_significativo.pdf.

- Beltrán, L. F. A. (2016). Ambientes de aprendizaje: espacios, interacciones y mediaciones para construir saberes. *Aula Urbana*, (102), 20-21. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/956/941>.
- Castro, M. C. (2019). Ambientes de aprendizaje. *Sophia*, 15(2), 40-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7069222>.
- Castro-Pérez, M. y Morales-Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n3/1409-4258-ree-19-03-00132.pdf>.
- Coloma, C. y Tafur, R. M. (septiembre de 1999). El constructivismo y sus implicaciones en educación. *Revistas PUCP*, 8(16). <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/117583>.
- Espinoza, L. A. y Rodríguez, R. (14 de enero de 2017). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14). <https://www.redalyc.org/pdf/4981/498153999007.pdf>.
- Gálvez-Toro, A. (2003). Lectura crítica de un estudio cualitativo descriptivo. *Index de Enfermería*, 40(41), 51-57. https://www.index-f.com/index-enfermeria/40-41revista/40-41_articulo_51-57.php.
- Iglesias, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 49-70. <https://rieoei.org/RIE/article/view/704/1334>.
- Landín, M. D. R. y Sánchez, I. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v28n54/a11v28n54.pdf>.
- Ley General de Educación (LGE) (2019). Ley General de Educación, retomada del Diario Oficial de la Federación (DOF), 30 de septiembre de 2019 (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>.
- Quesada-Chávez, M. J. (2019). Condiciones de la infraestructura educativa en la región pacífico central: los espacios escolares que promueven el aprendizaje en las aulas. *Revista Educación*, 43(1), 293-311. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v43n1/2215-2644-edu-43-01-00293.pdf>.
- Rodríguez, A. N., García, Á. R. R. y Minguet, J. L. C. (2020). Los ambientes de aprendizaje como metodología activa promotora de la actividad física en educación infantil: un estudio de caso. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (37), 498-504. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7243312>.

- Varela, T. V. y Sutton, L. H. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Metodología de la Investigación en Educación Médica*, 10(40), 97-104. <https://www.medigraphic.com/pdfs/inve-dumed/iem-2021/iem2140k.pdf>.
- Serulnikov, A. & Suarez, R. (1999). Piaget para principiantes. Era Naciente SRL. https://telecam.files.wordpress.com/2010/10/piaget_para_principiantes.pdf
- Sarmiento, S. (2018). Estudio del nivel de calidad de los ambientes de aprendizaje desde la dimensión física en 25 aulas del subnivel 2 de unidades educativas de la Zona 8 del Distrito Educativo 5 Tarqui-Tenguel, del cantón Guayaquil [Tesis de maestría Universidad Casa Grande]. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/1460>

Sobre los autores

- ¹ Profesora en la Benemerita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, México. ORCID: 0009-0008-9392-4304
- ² Profesora en la Benemerita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, México. ORCID: 0009-0006-2525-9133



iQU4TRO[®] EDITORES

En colaboración con:

