

Programa de Fortalecimiento Académico para el Ingreso (PFAI): formación integral para aspirantes a la Licenciatura en Enfermería

Academic Strengthening Program for Admission (PFAI): Comprehensive Preparation for Applicants to the bachelor's degree in nursing



Luz Paola Acosta Ramírez*

Universidad Nacional Autónoma de México,
Facultad de Filosofía y Letras, México

Yazmín Alejandra Lara Gutiérrez**

Universidad Nacional Autónoma de México,
Facultad de Enfermería y Obstetricia, México

https://doi.org/10.36105/pedag_infinita.2026v1n2.02

Resumen

El tránsito hacia la universidad en modalidad a distancia representa un reto para los aspirantes a la Licenciatura en Enfermería, quienes enfrentan exigencias académicas y tecnológicas que requieren acompañamiento. En 2024, la Facultad de Enfermería y Obstetricia (FENO) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) diseñó el Programa

* Correo electrónico: luzacosta@filos.unam.mx <https://orcid.org/0009-0003-9834-138X>

** Correo electrónico: yazminlarag@unam.mx <https://orcid.org/0000-0002-8915-4748>

Recepción: 12/02/2026 Aceptación: 28/04/2026

CÓMO CITAR: Acosta Ramírez, L. P., Lara Gutiérrez, Y. A. (2026). Programa de Fortalecimiento Académico para el Ingreso (PFAI): formación integral para aspirantes a la Licenciatura en Enfermería. *Pedagogía infinita*, vol. 1, núm. 2, 22-42. DOI: https://doi.org/10.36105/pedag_infinita.2026v1n2.02



de Fortalecimiento Académico para el Ingreso (PFAI), con la intención de ofrecer una propuesta integral y contextualizada. El fundamento se organizó en tres ejes: disciplinar, digital y de aprendizaje autónomo. El objetivo del artículo fue analizar el diseño e implementación del PFAI, así como los efectos percibidos por los aspirantes en el fortalecimiento de dichas habilidades. Se desarrolló un estudio mixto, con predominio cuantitativo y alcance descriptivo, mediante un cuestionario con escala tipo Likert y preguntas abiertas aplicado a 291 aspirantes. Retomando a Moore (1993) y Garrison et al. (2000), la educación a distancia demanda condiciones de interacción y acompañamiento que favorezcan la adaptación. Desde la perspectiva del aprendizaje autorregulado, se aporta el componente metacognitivo para planear y reflexionar. Aunque el programa no diseñó un eje emocional, los resultados muestran un efecto positivo en la motivación y confianza, entendidos como dimensiones emergentes, coincidente con investigaciones que subrayan la importancia del bienestar socioemocional para el éxito académico.

Palabras claves: educación a distancia, formación integral, enfermería, ingreso educación superior, aprendizaje autónomo.

Abstract

The transition to university in distance education represents a challenge for applicants to the Nursing degree, who face academic and technological demands that require guidance and support. In 2024, the Faculty of Nursing and Obstetrics (FENO) at the National Autonomous University of Mexico (UNAM) designed the Academic Strengthening Program for Admission (PFAI) with the aim of offering a comprehensive and contextualized proposal. The program was structured around three core dimensions: disciplinary, digital, and autonomous learning. The aim of this article was to analyze the design and implementation of the PFAI, as well as the perceived effects on the strengthening of these skills among applicants. A mixed-methods study with a predominantly quantitative and descriptive approach was conducted, using a questionnaire with Likert-scale items and open-ended questions applied to 291 applicants. Drawing on Moore (1993) and the Community of Inquiry framework proposed by Garrison et al. (2000), distance education requires conditions of interaction and academic support that facilitate adaptation. From the

perspective of self-regulated learning, a metacognitive component is incorporated to support planning and reflection. Although the program did not explicitly include an emotional dimension, the results show positive effects on motivation and confidence, understood as emergent dimensions, consistent with research highlighting the importance of socioemotional well-being for academic success.

Keywords: distance education, comprehensive education, nursing, higher education entry, autonomous learning.

Introducción

El ingreso a la educación superior representa, para una gran parte del estudiantado, un momento de transición académica, personal y formativa que implican múltiples desafíos. Esta etapa involucra la incorporación a un nuevo nivel educativo, así como también la apropiación de normas institucionales, formas de organización para el estudio, exigencias cognitivas y expectativas de desempeño que, en muchos casos, difieren significativamente de las experiencias previas de formación. Cuando este tránsito se contextualiza en la modalidad a distancia, dichas exigencias se complejizan, pues el estudiantado debe enfrentar, desde el inicio, habilidades vinculadas a la autogestión y la autonomía, así como competencias relacionadas al uso de herramientas tecnológicas y una redefinición del vínculo pedagógico con sus docentes e incluso, con la propia institución.

Diversas investigaciones han evidenciado que los primeros semestres constituyen un periodo crítico en la trayectoria académica de quienes ingresan a programas de educación superior a distancia, ya que es en esta etapa donde se concentran los mayores índices de rezago, reprobación y abandono escolar (Martínez Rizo y Álvarez de la Torre, 2009; Papi *et al.*, 2022; Rodríguez-Gómez *et al.*, 2012). Estos fenómenos no pueden atribuirse exclusivamente a factores individuales, sino que responden a una combinación de elementos estructurales, pedagógicos, tecnológicos y contextuales que inciden directamente en la experiencia formativa inicial.

En el caso de programas ubicados en el campo de las Ciencias de la Salud, como la Licenciatura en Enfermería, los retos asociados al ingreso y adaptación adquieren particular relevancia. Se trata de una disciplina que demanda la integración de conocimientos teóricos, habilidades procedi-

mentales y actitudes éticas, así como la capacidad de vincular el aprendizaje académico con escenarios reales de práctica profesional. Cuando esta formación se desarrolla en una modalidad a distancia, el estudiantado debe movilizar, desde etapas tempranas, competencias disciplinares y tecnológicas, además de habilidades de aprendizaje autónomo que no siempre han sido fortalecidas en trayectorias educativas previas.

En la educación superior a distancia en México, múltiples estudios han evidenciado que una proporción significativa de quienes ingresan a este tipo de programas carece de experiencia previa en entornos virtuales de aprendizaje, presenta limitaciones en el manejo de herramientas digitales o enfrenta dificultades para gestionar su tiempo y autorregular sus procesos de estudio (Zubieta García *et al.*, 2009; Pérez Ornelas, 2015; Acuña Escobar, 2023; Pinto Santuber *et al.*, 2023). A ello se suman condiciones socioeconómicas, laborales y familiares que, si bien explican en parte la elección de la modalidad a distancia, también influyen en la forma en que se vive el proceso de incorporación a la vida universitaria.

En este contexto, diversos autores han subrayado la necesidad de que las instituciones de educación superior diseñen estrategias específicas de acompañamiento para el ingreso, particularmente en modalidades no escolarizadas (Sunza-Chan *et al.*, 2023). Tales estrategias no deberían limitarse a cursos introductorios de carácter informativo o administrativo, sino configurarse como dispositivos pedagógicos orientados a favorecer la adaptación académica, el desarrollo de competencias clave y la construcción de una experiencia formativa significativa desde el inicio del trayecto universitario (Tobón, 2007; Vielman, 2015; Vivas *et al.*, 2018).

Desde una perspectiva curricular, el trayecto formativo inicial suele quedar fuera del diseño explícito de los planes y programas de estudio, a pesar de su impacto en la permanencia y el desempeño académico posterior. Gimeno Sacristán (2010) señala que el currículum si bien tiene que ver con la prescripción de contenidos, éste se concreta en las prácticas, las mediaciones pedagógicas y las condiciones reales en las que se produce el aprendizaje. En este sentido, el ingreso a la universidad se concibe como un momento curricularmente relevante, aun cuando no siempre sea reconocido como tal dentro de la estructura formal de los programas educativos.

En el ámbito de la educación a distancia, Moore (1993) plantea que la distancia no es únicamente de tipo geográfico, sino pedagógico y se

manifiesta en la relación entre estructura, diálogo y autonomía del estudiante. Es así que, incorporarse a programas a distancia implica un proceso inicial de ajuste a las dinámicas de trabajo y comunicación propias de la modalidad, en el que el acompañamiento institucional y las oportunidades de interacción resultan fundamentales para favorecer la adaptación. Por ello es que el modelo de Comunidad de Indagación propuesto por Garrison *et al.*, (2000) enfatiza la importancia de articular la presencia cognitiva, docente y social para generar experiencias de aprendizaje profundas y sostenidas en entornos virtuales.

Por otra parte, el aprendizaje autorregulado se ha posicionado como un elemento central para el éxito académico en modalidades a distancia (Inzunza y Sáez, 2024). Zimmerman (2002) concibe la autorregulación como un proceso activo en el que el estudiante planifica, monitorea y evalúa su propio aprendizaje, integrando componentes cognitivos, metacognitivos y motivacionales. En el ingreso a la educación superior, la ausencia o la falta de consolidación de estas habilidades puede traducirse en dificultades para organizar el estudio, comprender las demandas académicas y mantener el compromiso con la formación académica.

Si bien la literatura ha abordado ampliamente la relación entre autorregulación y desempeño académico, en años recientes se ha incrementado el interés por comprender el papel que juegan las dimensiones socioemocionales en los procesos de adaptación y permanencia en la educación superior (López Sánchez *et al.*, 2022). Investigaciones recientes destacan que variables como la motivación, la confianza académica y el bienestar socioemocional influyen de manera significativa en la forma en que el estudiantado enfrenta los retos del ingreso universitario, particularmente en contextos mediados por la tecnología (Gordillo Caicedo, 2023; Correa *et al.*, 2023).

Este conjunto de aportaciones ha puesto en evidencia la necesidad de diseñar estrategias institucionales que, desde el ingreso, atiendan el desarrollo de habilidades académicas, cognitivas y las condiciones subjetivas que inciden en la forma en que las y los estudiantes se incorporan a la vida universitaria.

En este marco, la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional Autónoma de México diseñó, en 2024, el Programa de Fortalecimiento Académico para el Ingreso (PFAI), dirigido a aspirantes a la Licenciatura en Enfermería en modalidad a distancia. El programa surgió como

una respuesta institucional a las necesidades detectadas en generaciones previas, relacionadas con debilidades en el dominio disciplinar, limitaciones en el uso de la plataforma educativa y escaso desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo.

A diferencia de otras estrategias de ingreso, el PFAI fue concebido como una propuesta integral y situada (Pineda Godoy *et al.*, 2024), estructurada en tres ejes formativos: disciplinar, digital y de aprendizaje autónomo. Su diseño buscó ofrecer a las y los aspirantes una experiencia formativa contextualizada y aplicada en sus campos clínicos en el campo de la enfermería, alineada con la lógica de trabajo de la licenciatura y orientada a fortalecer las competencias necesarias para enfrentar con mayores recursos el inicio de los estudios universitarios en modalidad a distancia.

Si bien el programa no incorporó de manera explícita un eje socioemocional en su diseño curricular, durante su implementación comenzaron a identificarse efectos positivos asociados a la motivación, la seguridad y la confianza académica de los aspirantes. Estos efectos, entendidos como dimensiones emergentes, resultan relevantes en la medida en que se vinculan con la adaptación al entorno universitario y con la disposición del estudiante para sostener su proceso formativo.

A partir de lo anterior, la pregunta que orienta este estudio es: ¿cómo se diseñó e implementó el Programa de Fortalecimiento Académico para el Ingreso (PFAI), qué efectos perciben los aspirantes en el fortalecimiento de competencias disciplinares, digitales y de aprendizaje autónomo, y cómo se relaciona el grado de satisfacción con la motivación y con aspectos socioemocionales vinculados al proceso de adaptación a la educación superior a distancia?

En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo analizar el diseño y la implementación del Programa de Fortalecimiento Académico para el Ingreso (PFAI), los efectos percibidos por los aspirantes en relación con el fortalecimiento de competencias disciplinares, digitales y de aprendizaje autónomo, así como la forma en que el grado de satisfacción con el programa se relaciona con la motivación y con aspectos socioemocionales vinculados al proceso de adaptación a la educación superior a distancia.

A partir de un enfoque metodológico mixto, se busca aportar evidencia empírica que permita comprender la relevancia de este tipo de programas para acompañar el ingreso a la educación superior.

El estudio se inscribe en la discusión más amplia sobre las estrategias institucionales orientadas a fortalecer las trayectorias académicas en la educación superior a distancia y pretende contribuir al debate pedagógico en torno al diseño de propuestas formativas que reconozcan la complejidad del trayecto inicial, articulando dimensiones cognitivas, tecnológicas y de aprendizaje autónomo.

Método

El estudio se desarrolló a partir de un enfoque metodológico mixto, con predominio cuantitativo, sustentado en la aplicación de un cuestionario estructurado con escala tipo Likert y preguntas abiertas al cierre. A través de este instrumento se buscó analizar el diseño y la implementación del Programa de Fortalecimiento Académico para el Ingreso (PFAI), así como describir los efectos percibidos por los aspirantes en relación con el fortalecimiento de habilidades disciplinares, digitales y de aprendizaje autónomo. Las respuestas de las preguntas abiertas fueron analizadas mediante un procedimiento de categorización temática, que consistió en la lectura completa de los comentarios, la identificación de recurrencias y la agrupación de ideas en categorías descriptivas vinculadas con la experiencia del programa. Este análisis permitió recuperar percepciones y valoraciones de los participantes sobre su proceso formativo, particularmente en relación con la organización del trabajo académico, el manejo de la plataforma y el acompañamiento recibido.

La elección de este enfoque respondió a la necesidad de articular información cuantificable, relacionada con la valoración de los distintos ejes del programa -diseñados para fortalecer habilidades en las tres dimensiones mencionadas- y del acompañamiento académico, con información cualitativa que aportara elementos para comprender las percepciones y valoraciones de los aspirantes sobre su experiencia durante el proceso de ingreso a la modalidad a distancia. En el caso de intervenciones institucionales de carácter propedéutico, este tipo de aproximación permite ofrecer una lectura descriptiva y contextualizada de los resultados, sin atribuir relaciones causales ni generalizaciones que excedan el alcance del estudio.

Participantes

La población del programa estuvo conformada por 794 aspirantes a la Licenciatura en Enfermería en modalidad a distancia de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional Autónoma de México, quienes cursaron el Programa de Fortalecimiento Académico para el Ingreso durante el año 2024. De este total, 291 aspirantes respondieron el instrumento de evaluación, cuyos resultados constituyen la base empírica del presente estudio.

Se trata de una población heterogénea, aunque con características comunes relevantes para el análisis. Todos los aspirantes son personas adultas con experiencia laboral previa en el ámbito de la Enfermería, pues para incorporarse deben contar con —al menos— dos años de experiencia en el ejercicio profesional y estar laborando actualmente en una institución clínica u hospitalaria. Poseen, además, responsabilidades familiares y trayectorias educativas discontinuas.

Desde la experiencia aportada por las y los docentes responsables de la asesoría académica en la modalidad a distancia, se habían identificado, de manera recurrente, debilidades en el dominio de conocimientos disciplinares básicos, en el uso de plataformas educativas y entornos virtuales de aprendizaje, así como en las estrategias para el aprendizaje autónomo, lo que hizo especialmente relevante el acompañamiento académico durante el proceso de incorporación a la modalidad a distancia.

La respuesta al instrumento de evaluación se realizó de manera voluntaria al cierre del programa, una vez concluidas las actividades formativas previstas.

Descripción del programa

El Programa de Fortalecimiento Académico para el Ingreso (PFAI) se concibió como una estrategia propedéutica orientada a preparar a los aspirantes para las exigencias académicas, tecnológicas y pedagógicas de la modalidad a distancia, previo a su incorporación formal a la licenciatura. El programa tuvo una duración de ocho semanas, organizadas en seis unidades de trabajo y se estructuró a partir de tres ejes formativos articulados:

- Eje disciplinar, centrado en el Proceso de Atención de Enfermería, con el propósito de fortalecer conocimientos básicos de la disciplina y favorecer la comprensión de sus fundamentos.
- Eje digital, orientado al desarrollo de habilidades para el manejo de la plataforma Moodle institucional y el uso de recursos tecnológicos necesarios para el estudio en modalidad a distancia.
- Eje de aprendizaje autónomo, enfocado en estrategias de autorregulación, organización del tiempo, metacognición y reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje.

El programa se llevó a cabo en la plataforma Moodle del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la FENO, articulando el estudio autónomo de los materiales con el acompañamiento académico continuo por parte de los asesores. Para cada unidad se proporcionaron recursos descargables, presentaciones digitales y orientaciones específicas para la realización de las actividades.

Las actividades de aprendizaje, de carácter obligatorio, estuvieron pensadas para preparar a los aspirantes para la realización de las actividades integradoras, en las que se concentraban los contenidos de cada unidad y que funcionaron como el principal medio de evaluación del programa, al articular de manera conjunta las tres dimensiones antes mencionadas. De manera complementaria, se llevaron a cabo sesiones sincrónicas semanales, sin peso en la evaluación sumativa, orientadas a resolver dudas, ofrecer orientaciones académicas y dar seguimiento al avance de los aspirantes.

Instrumentos

Para la recolección de información se empleó un instrumento de evaluación diseñado exprofeso, aplicado al finalizar el programa. El instrumento tuvo como finalidad recuperar la valoración de los aspirantes sobre su experiencia formativa en el PFAI y su percepción respecto al fortalecimiento de habilidades clave para el ingreso a la modalidad a distancia.

El instrumento estuvo conformado por dos secciones:

- Sección cuantitativa. Integrada por 14 ítems estructurados con escala tipo Likert de tres categorías ordinales (“De acuerdo”, “Ni de

acuerdo ni en desacuerdo” y “En desacuerdo”), orientados a valorar el fortalecimiento percibido en los tres ejes formativos del programa (disciplinar, digital y aprendizaje autónomo), así como aspectos relacionados con el diseño y organización de los contenidos y la satisfacción general. Adicionalmente, se incluyeron reactivos con escala de frecuencia (“Siempre”, “Casi siempre”, “Pocas veces” y “Nunca”) para evaluar el acompañamiento académico.

- Sección cualitativa. Compuesta por preguntas abiertas incluidas al cierre del instrumento, destinadas a recuperar comentarios, valoraciones y sugerencias sobre la experiencia formativa, las principales dificultades identificadas y los elementos que, desde la perspectiva de los participantes, resultaron más significativos para su proceso de ingreso a la modalidad a distancia.

Si bien el instrumento no fue diseñado para medir variables socioemocionales de manera directa, algunas de las preguntas de corte cualitativo permitieron identificar aspectos vinculados con la satisfacción, la motivación y la confianza académica, a partir de la experiencia vivida durante el programa.

El instrumento fue revisado por especialistas en educación a distancia y pedagogía, con el fin de asegurar la claridad de los ítems, su pertinencia y su congruencia con los objetivos del PFAI.

Procedimiento

El procedimiento de investigación se desarrolló en tres momentos principales. En primer lugar, se llevó a cabo la implementación del programa, durante la cual los aspirantes cursaron las seis unidades previstas, siguiendo un calendario previamente establecido que definió los periodos de trabajo, los tiempos de entrega y los criterios de evaluación.

En un segundo momento, una vez concluido el programa, se realizó la aplicación del instrumento de evaluación mediante un formulario digital. La aplicación se efectuó al cierre del programa, con el propósito de que los aspirantes contaran con una visión global de la experiencia formativa antes de emitir su valoración, garantizando en todo momento el anonimato de las respuestas.

Finalmente, se llevó a cabo la sistematización de la información, que consistió en la organización y depuración de los datos cuantitativos y cualitativos para su posterior análisis. El programa contó con lineamientos académicos claramente definidos tanto para aspirantes como para asesores, que establecieron pautas de interacción, tiempos de retroalimentación y criterios de acompañamiento, lo que permitió dar seguimiento sistemático al proceso formativo y asegurar condiciones homogéneas de participación.

Análisis de datos

El análisis de los datos cuantitativos se realizó mediante estadística descriptiva. Se calcularon frecuencias absolutas y porcentajes para cada uno de los ítems, con el fin de identificar la distribución de las respuestas y las tendencias generales en la valoración de los tres ejes formativos del programa, del acompañamiento académico y del nivel de satisfacción reportado por los aspirantes. No se realizaron pruebas inferenciales, dado que el interés del estudio se centró en describir las percepciones al cierre de la experiencia formativa.

En relación con la información cualitativa, las respuestas abiertas fueron analizadas mediante un procedimiento de lectura sistemática y categorización temática inductiva. Se revisaron en su totalidad los comentarios registrados, identificando recurrencias y agrupándolas en categorías descriptivas vinculadas con la organización del trabajo académico, el manejo de la plataforma, el acompañamiento recibido y la percepción de preparación para el ingreso. Este análisis, de carácter exploratorio y contextual, permitió complementar los resultados cuantitativos al recuperar matices de la experiencia formativa que no pueden captarse únicamente a través de escalas estructuradas, manteniendo en todo momento el alcance descriptivo del estudio.

Consideraciones éticas

El estudio se desarrolló atendiendo principios éticos básicos en investigación educativa. La participación de los aspirantes fue voluntaria y se les

informó que la información recabada sería utilizada exclusivamente con fines académicos y de investigación. Asimismo, se garantizó la confidencialidad y el anonimato de las respuestas, evitando cualquier identificación individual de los participantes.

No se recabaron datos sensibles ni se realizaron intervenciones que implicaran riesgos para las y los participantes. En el uso de la información se respetó en todo momento la integridad y los derechos de las personas involucradas.

Resultados

Los resultados se presentan en cinco apartados: a) fortalecimiento de habilidades en los tres ejes formativos del programa; b) valoración del diseño y organización de los contenidos; c) acompañamiento académico; d) satisfacción general con el programa; y e) aportes cualitativos. La organización corresponde a la estructura del instrumento aplicado.

Fortalecimiento de habilidades en las tres dimensiones

Como se puede observar en la Tabla 1, en relación con el fortalecimiento de conocimientos disciplinares, el 93.5 % de los aspirantes seleccionó la categoría “De acuerdo”, el 5.2 % “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” y el 1.4 % “En desacuerdo”.

Respecto al fortalecimiento de habilidades tecnológicas, el 93.1 % indicó estar “De acuerdo”, el 5.2 % “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” y el 1.7 % “En desacuerdo”.

En cuanto al desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo, el 94.5 % señaló estar “De acuerdo”, el 4.1 % “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” y el 1.4 % “En desacuerdo”.

Tabla 1 . Percepción del fortalecimiento de habilidades disciplinares, digitales y de aprendizaje autónomo (n = 291)

Ítem	En desacuerdo (%)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (%)	De acuerdo (%)
Fortalecimiento de conocimientos disciplinares	1.4	5.2	93.5
Fortalecimiento de habilidades tecnológicas	1.7	5.2	93.1
Desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo	1.4	4.1	94.5

Fuente: elaboración propia.

Valoración del diseño y organización del programa

En los ítems relacionados con claridad y organización de contenidos, la mayoría de las respuestas se concentró en las categorías de acuerdo. Los aspirantes señalaron que los materiales fueron comprensibles y que las indicaciones para la realización de las actividades resultaron claras. De igual manera, la secuencia de trabajo por unidades fue valorada mayoritariamente en las categorías superiores de la escala.

Acompañamiento académico

En la Tabla 2, en relación con la provisión de materiales adicionales por parte del asesor, el 56.4 % respondió “Siempre”, el 23.4 % “Casi siempre”, el 13.4 % “Pocas veces” y el 6.9 % “Nunca”.

Tabla 2. Percepción sobre provisión de materiales adicionales por parte del asesor (n = 291)

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	164	56.4
Casi siempre	68	23.4
Pocas veces	39	13.4
Nunca	20	6.9

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las sesiones sincrónicas, el 73.5 % de los aspirantes indicó estar “De acuerdo” en que estas contribuyeron a consolidar su aprendizaje, el 17.5 % seleccionó “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” y el 8.9 % “En desacuerdo”, ver Tabla 3.

Tabla 3. *Valoración del impacto de las sesiones sincrónicas en el aprendizaje (n = 291)*

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje (%)
De acuerdo	214	73.5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	51	17.5
En desacuerdo	26	8.9

Fuente: elaboración propia.

Estos resultados permiten identificar que el acompañamiento académico operó como un soporte relevante en la experiencia que se tiene en el ingreso en una licenciatura a distancia.

Satisfacción general y dimensión socioemocional asociada

En los ítems vinculados con la satisfacción general, la mayoría de las respuestas se concentró en las categorías de acuerdo respecto a la utilidad del programa para el ingreso a la licenciatura y al cumplimiento de expectativas.

Resultados cualitativos

Las respuestas abiertas incluidas al cierre del instrumento fueron analizadas mediante un procedimiento de categorización temática inductiva. Se realizó una lectura completa de los comentarios, identificando recurrencias y agrupándolas en categorías descriptivas relacionadas con la experiencia del programa.

Del análisis emergieron cuatro categorías principales: a) organización del tiempo y estrategias de estudio; b) familiarización con la plataforma Moodle; c) percepción de preparación para el inicio de la licenciatura; y d) experiencia de acompañamiento académico.

En la primera categoría, varios aspirantes señalaron que el programa les permitió “organizar mejor mi tiempo”, “aprender a distribuir las actividades” o “entender cómo planear mis entregas”. En la segunda, se registraron expresiones como “perder el miedo a la plataforma”, “aprender a subir tareas” o “comprender cómo funciona Moodle”.

La tercera categoría concentró comentarios vinculados con la percepción de preparación para el inicio formal de la licenciatura, tales como “sentirme más preparada”, “tener más claridad sobre lo que viene” o “saber qué esperar del primer semestre”.

Finalmente, en la categoría de acompañamiento académico se identificaron expresiones como “no sentirme sola en el proceso”, “resolver dudas en las sesiones” o “contar con apoyo cuando lo necesité”.

Estas categorías se construyeron a partir de la recurrencia de ideas en las respuestas y permiten describir los aspectos de la experiencia que los aspirantes consideraron más significativos.

Discusión y conclusiones

El propósito de este estudio fue analizar el diseño e implementación del Programa de Fortalecimiento Académico para el Ingreso (PFAI) en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a distancia (SUAYED) de la Facultad de Enfermería y Obstetricia (FENO) de la UNAM y describir los efectos percibidos por los aspirantes en relación con el fortalecimiento de habilidades disciplinares, digitales y de aprendizaje autónomo, así como explorar elementos asociados a la dimensión socioemocional del ingreso a la modalidad a distancia.

Los resultados permiten discutir, en primer lugar, la pertinencia en la construcción de una estrategia propedéutica diseñada para atender debilidades detectadas desde la experiencia docente y, en segundo término, la manera en que dicha estructura puede generar condiciones favorables para la adaptación inicial en entornos virtuales.

Los datos cuantitativos muestran una concentración elevada de respuestas en las categorías de acuerdo respecto al fortalecimiento en los tres ejes formativos. Este hallazgo es relevante si se considera que el programa surge precisamente como respuesta a la identificación de ausencias recurrentes en aspirantes: conocimientos disciplinares básicos frágiles respecto

a la enfermería, manejo limitado de entornos virtuales y escasas estrategias de aprendizaje autónomo. En este sentido, el PFAI no fue concebido como un curso introductorio general, sino como una intervención focalizada en dimensiones consideradas estratégicas para el inicio de la licenciatura en modalidad a distancia.

Desde la perspectiva de Moore (1993), incorporarse a una modalidad a distancia implica enfrentarse a una forma particular de “distancia” que va más allá de lo físico, pues se relaciona con qué tan estructurado está el curso, qué tan claro y constante es el diálogo con los docentes y cuánto nivel de autonomía se exige al estudiante. En este sentido, los resultados permiten observar que el PFAI funcionó como un puente inicial para acortar esa distancia y facilitar el ingreso a la modalidad.

La alta valoración del fortalecimiento disciplinar puede leerse como evidencia de que la estructura pedagógica del programa permitió organizar contenidos clave antes del ingreso formal. De igual manera, la valoración positiva del eje digital indica que la familiarización con la plataforma y con las dinámicas de entrega redujo la incertidumbre que suele acompañar los primeros acercamientos a la modalidad, en cuanto a la parte tecnológica se refiere.

En términos de estructura, los aspirantes valoraron favorablemente la organización de las unidades y la claridad de las instrucciones durante todo el proceso. Este elemento no es menor, pues en entornos virtuales, la coherencia y claridad de la secuencia de trabajo constituyen condiciones que orientan la participación del estudiante y disminuyen la ambigüedad. La estructura, en el sentido planteado por Moore, no aparece aquí como rigidez, sino como claridad organizativa que facilita la transición hacia mayores niveles de autonomía.

Es así que el eje de aprendizaje autónomo dialoga directamente con la propuesta de Zimmerman (2002), quien plantea que la autorregulación implica procesos de planificación, monitoreo y evaluación del propio aprendizaje. Los comentarios de corte cualitativo vinculados con la organización del tiempo y la planificación de actividades muestran que, al menos en el nivel declarativo, los aspirantes reconocen haber desarrollado estrategias asociadas con estos procesos. Aunque el estudio no midió autorregulación con instrumentos específicos, las recurrencias temáticas indican que el programa hizo visible la necesidad de organizarse, anticipar tareas y sostener

el trabajo académico de manera sistemática. Esto resulta particularmente relevante en modalidad a distancia, donde el aprendizaje autónomo no es un complemento, sino una condición estructural.

Por otra parte, los resultados vinculados al acompañamiento académico permiten establecer un diálogo con el modelo de Comunidad de Indagación de Garrison et al. (2000). Si bien el instrumento aplicado no evaluó formalmente las presencias docente, social y cognitiva, los datos sugieren que el acompañamiento -expresado en la provisión de materiales adicionales y en la valoración positiva de las sesiones sincrónicas- configuró un contexto de interacción que los aspirantes reconocieron como significativo. La presencia docente, en este caso, se manifestó en la disponibilidad y claridad de la retroalimentación, así como en la atención a dudas a través de medios de comunicación institucional y el tiempo de respuesta para cada una de estas acciones; la presencia social, en la posibilidad de interactuar en sesiones sincrónicas, así como en la capacidad de respuesta de forma asincrónica; y la presencia cognitiva, en la organización de actividades que exigían aplicación y reflexión.

Es importante subrayar que el estudio no pretende establecer relaciones causales entre el acompañamiento y el fortalecimiento percibido. Sin embargo, la convergencia entre la alta valoración del acompañamiento y los comentarios cualitativos sugiere que la experiencia formativa fue vivida como una experiencia mediada por interacción académica constante. Este aspecto adquiere especial relevancia en contextos donde la educación a distancia suele asociarse erróneamente con aislamiento o trabajo en solitario.

En cuanto a la dimensión socioemocional, los hallazgos deben interpretarse con cautela. El instrumento no incluyó escalas específicas para medir la motivación, el bienestar o la confianza académica; por lo tanto, no es metodológicamente correcto afirmar efectos directos en dichas variables. No obstante, el análisis de las respuestas abiertas permite identificar expresiones asociadas con sentirse más seguros, más tranquilos o con mayor claridad respecto a lo que implicaba estudiar en modalidad a distancia. Estas expresiones no constituyen mediciones exhaustivas, pero sí configuran indicios descriptivos de cómo fue vivida la experiencia de ingreso.

En este punto, los resultados dialogan con investigaciones que subrayan la relevancia de la confianza académica y del bienestar socioemocional en los procesos de adaptación a la educación superior (Gordillo Caicedo,

2023; Correa et al., 2023). En el caso del PFAI, la dimensión socioemocional no fue un eje explícito del diseño; sin embargo, el grado de satisfacción reportado y la recurrencia de expresiones vinculadas con la seguridad y la claridad sugieren que el fortalecimiento académico y la estructura del programa pudieron contribuir a generar condiciones favorables para la adaptación inicial. En otras palabras, lo socioemocional aparece como una dimensión asociada a la experiencia formativa, no como objeto central de la investigación.

En términos de alcance, el estudio ofrece evidencia descriptiva basada en la percepción de 291 aspirantes que respondieron voluntariamente el instrumento al cierre del programa. Se trata, por tanto, de resultados sustentados en percepciones reportadas dentro de un contexto institucional específico. Es importante mencionar que el PFAI forma parte de una línea de intervención más amplia en la que se han desarrollado estudios complementarios -incluido análisis en asignaturas posteriores- que abordan otras dimensiones del proceso formativo desde enfoques distintos. El presente artículo se concentra específicamente en la experiencia de ingreso y en los efectos percibidos al término del programa.

Aun con esta delimitación, los hallazgos aportan elementos relevantes para el diseño de estrategias institucionales de acompañamiento en el ingreso a programas en modalidad a distancia. La articulación de dimensiones disciplinares, digitales y de aprendizaje autónomo, acompañada de una estructura clara y de presencia académica constante, se perfila como una estrategia pertinente para atender debilidades detectadas en el trayecto inicial de la licenciatura. Asimismo, los resultados muestran que cuando existe una vinculación clara y sistemática entre las dimensiones disciplinar, tecnológica y de aprendizaje autónomo, se configuran condiciones que pueden favorecer una experiencia inicial con menor incertidumbre y mayor claridad respecto a las exigencias académicas de la modalidad.

En síntesis, el PFAI se configura como una propuesta formativa que atiende vacíos detectados en el ingreso a la Licenciatura en Enfermería en modalidad a distancia y que, desde la percepción de los aspirantes, fortalece habilidades clave para iniciar la trayectoria universitaria. De manera asociada, el grado de satisfacción reportado y las expresiones cualitativas vinculadas con confianza y claridad sugieren que la estructura académica y el acompañamiento pueden incidir favorablemente en la forma en que se vive

el tránsito inicial hacia la educación superior a distancia. Estos resultados invitan a profundizar en investigaciones futuras que integren mediciones específicas de variables socioemocionales y seguimiento longitudinal, con el fin de ampliar la comprensión del impacto de programas propedéuticos en trayectorias académicas posteriores.

Financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias del sector público, comercial o sin fines de lucro.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener algún conflicto de intereses.

Agradecimientos

Las autoras agradecen a las y los docentes, aspirantes y coordinadores de sede del SUAyED-FENO cuya participación y compromiso hicieron posible el desarrollo del programa y la generación de los resultados presentados en este estudio.

Referencias

- Acuña Escobar, C. E. (2023). *Deserción escolar en educación a distancia: datos de estudio*. Vinculando. <https://vinculando.org/educacion/desercion-escolar-en-educacion-a-distancia-datos-de-estudio.html>
- Correa, C. A., Correa, A. P., Castañeda, M. V., & Sánchez, D. (2023). Bienestar socioemocional en contexto de pandemia y deterioro emocional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(1), 1–17. <https://www.redalyc.org/journal/440/44072432025/html/>
- Garrison, R., Anderson, T., y Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Gimeno Sacristán, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, (34), 11–43. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815691009.pdf>

- Gordillo Caicedo, A. L. (2023). Bienestar y educación emocional en la educación superior. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, 34(67), 199–219. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.526>
- Inzunza-Melo, B., & Sáez-Delgado, F. (2024). Programas de entrenamiento para promover la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722024000300186
- López Sánchez, O., González Carrada, E., & Villeda Sánchez, M. A. (2022). Experiencias socioemocionales de universitarios ante la educación superior virtual por covid-19. *Nómaditas*, 56, 153–171. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502022000100153
- Martínez Rizo, F., y Álvarez de la Torre, A. M. (2009). La deserción escolar en la educación superior abierta y a distancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 1127–1149. <https://www.comie.org.mx/revista/v2009/rmie/index.php/nrmie/article/view/1003>
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. En D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22–38). Routledge.
- Papi, C., Sauvé, L., Desjardins, G., & Gérin-Lajoie, S. (2022). *De la multiplicité des facteurs à prendre en compte pour mieux comprendre l'abandon en formation à distance. Distances et médiations des savoirs*, (37). <https://doi.org/10.4000/dms.6904>
- Pérez Ornelas, M. I. (2015). Abandono estudiantil en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(2), 45–62. <https://rlee.iberro.mx/index.php/rlee/article/view/26>
- Pineda Godoy, E., Montoya López, L., & Angulo Marcial, N. (2024). Autorregulación del aprendizaje en educación a distancia en la Universidad Rosario Castellanos. *Unodiverso*, (4). <https://revistas.elcolegiodemorelos.edu.mx/index.php/unodiverso/article/view/UD-04-D2-03>
- Pinto Santuber, C., Bravo Molina, M., Ortiz Salgado, R., Jiménez Gallegos, D., & Faouzi Nadim, T. (2023). Autorregulación del aprendizaje, motivación y competencias digitales en educación a distancia: Una revisión sistemática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(98), 965–986. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662023000300965
- Rodríguez-Gómez, R., Feixas, M., y López, R. (2012). *El abandono en la educación superior: una mirada integral y crítica*. Universitat de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/31529/1/Rodriguez_Abandono.pdf
- Sunza-Chan, S. P., et al. (2023). Tutoría de acompañamiento académico desde la virtualidad en educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), 317–335. <https://www.redalyc.org/journal/2431/243176283018/243176283018.pdf>

- Tobón Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16(1), 14–28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968540>
- Vielman Martínez, M. A. (2015). *Análisis del currículum del Bachillerato en Ciencias y Letras con orientación en Educación Física para fundamentar una propuesta de un currículum propedéutico universitario* [Tesis de licenciatura, Universidad Galileo]. Repositorio Institucional Universidad Galileo. <https://biblioteca.galileo.edu/xmlui/bitstream/handle/123456789/308/Tesis1.%20final.pdf>
- Vivas, R. J., Yáñez Segovia, S. G. & Pérez de Corcho, J. S. (2018). Perfil de ingreso de los estudiantes a la Facultad de Ciencias Agrícolas en la Universidad Central del Ecuador. *Sophia*, 14(2), 35-45. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-89322018000200035&script=sci_arttext
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.
- Zubieta García, J., Cervantes Pérez, F., y Rojas Soto, C. (2009). Rezago y deserción en la educación superior a distancia: Experiencia de la UNAM. *Revista de Educación Superior*, 38(2), 130–143.