

**Recibido:** 2/11/2024  
**Revisado:** 05/12/2024  
**Aceptado:** 12/12/2024  
**Publicado:** 27/12/2024

**Autor corresponsal**  
 Esteban Rodríguez Torres  
 ert931025@gmail.com

#### Cómo citar:

Román Acosta, D. & Rodríguez Torres, E. (2024). Redes Académicas: Impulso motivacional para docentes universitarios a través de entornos virtuales. *Yachay*, 13(2). 113-123. DOI: <https://doi.org/10.36881/yachay.v13i2.952>

#### Fuente de financiamiento:

No financiado.

**Declaración de conflictos de interés:** Los autores declaran no tener conflicto de interés.

## Redes Académicas: Impulso motivacional para docentes universitarios a través de entornos virtuales

**Daniel Román Acosta**

Docente de Teoría y Método, Universidad de Zulia, Venezuela.

<https://orcid.org/0000-0002-4300-9174>

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

**Esteban Rodríguez Torres**

Dirección de información Científica Técnica, Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, Cuba.

<https://orcid.org/0000-0002-3571-6899>

[ert931025@gmail.com](mailto:ert931025@gmail.com)

### Resumen

El uso de las tecnologías se ha convertido en uno de los ejes fundamentales que contribuye al mejoramiento de la calidad educativa, todo ello debido a las distintas herramientas y opciones que brinda, fortaleciendo así el proceso educativo íntegramente. Hoy día, se ha convertido en un elemento indispensable para el desenvolvimiento de los diversos procesos de la sociedad, donde no queda exento el sector educativo. De esta forma, el papel que juegan los docentes es crucial, por lo que el componente motivacional de estos durante el desarrollo del proceso educativo debe poseer una estabilidad que facilite los resultados finales del proceso en su totalidad. De esta manera, este estudio pretende explorar las diversas motivaciones que impulsan a los docentes de la Plataforma de Acción, Gestión e Investigación Social S.A.S, ubicada en Colombia. Para ello, se llevó a cabo un estudio con enfoque cualitativo, el cual se apoyó de entrevistas en profundidad, revelando que existe motivación tanto por razones personales, como por la pasión de la enseñanza y el deseo de compartir conocimiento, así como por razones pedagógicas. En este sentido, esta investigación abre la puerta a futuros estudios que comparen estos hallazgos con otros contextos educativos o que examinen la evolución de las motivaciones docentes en la educación digital a lo largo del tiempo.

**Palabras clave:** Educación virtual, tecnologías, motivación, plataformas emergentes.

## Academic Networks: Motivational boost for university teachers through virtual environments

### Abstract

The use of technology has become one of the fundamental pillars contributing to the improvement of educational quality, thanks to the various tools and options it offers, thereby strengthening the educational process as a whole. Today, it has become an indispensable element for the development of various societal processes, including the educational sector. Thus, the role of teachers is crucial, and their motivational component during the educational process must maintain stability to facilitate the overall outcomes of the process. This study aims to explore the various motivations driving the teachers at the Plataforma de Acción, Gestión e Investigación Social S.A.S, located in Colombia. To this end, a qualitative study was conducted, supported by in-depth interviews, revealing that motivation exists for both personal reasons, such as the passion for teaching and the desire to share knowledge, as well as for pedagogical reasons. In this regard, this research opens the door to future studies that compare these findings with other educational contexts or examine the evolution of teacher motivations in digital education over time.

**Key words:** Virtual education, technologies, motivation, emerging platforms.

### OPEN ACCESS

Distribuido bajo:



## Introducción

La humanidad ha avanzado científica y tecnológicamente, por lo que cada día se le exige al profesional que sea interdisciplinario y este a la vanguardia de los avances tecnológicos. Esto con la finalidad de lograr un reconocimiento personal e institucional, entendiendo que cada uno de los participantes de diferentes espacios y escenarios deben adquirir la capacidad de enfrentar constantes desafíos en la problemática que aqueja a la sociedad, es por ello que muchas personas desean adquirir conocimientos de carácter científico y tecnológico independientemente del entorno en el que se encuentren pero que pueda contribuir en un enriquecimiento intelectual, tal como la manifiesta Torres (2002):

...Lo que aparece frente a nuestros ojos, como educadores preocupados tanto por la cotidianidad y la práctica de la Educación en las aulas como por las directrices generales, orientaciones, naturaleza y financiación de la política educativa, es cómo se inserta la Educación en la crisis orgánica de las sociedades latinoamericanas, más aún cuando el proceso de globalización agiganta los procesos, universaliza los símbolos, exacerba las emociones, complejiza las opciones (p. 43).

En este sentido, la situación no parece ser menos crítica. En marzo de 2020, la aparición del virus COVID-19 marcó un antes y un después en la historia de la humanidad, así como en la del sistema educativo. Entre los autores que se pronunciaron ante la crisis sanitaria mundial han destacado Cucinotta y Vanelli (2020), quienes han señalado que la pandemia demostró la necesidad de implementar modelos educativos más flexibles y dinámicos basados en plataformas virtuales simultáneamente con la imposibilidad de organizar un contacto regular de los profesores con los estudiantes. Sin embargo, los datos estadísticos son los siguientes: unos 160 millones de estudiantes de América Latina y el Caribe se vieron privados de su educación, lo que afectó negativamente su calidad (Viltre, 2021). CEPAL y UNESCO (2020), y CEPAL (2023) han destacado que las comunidades más vulnerables sufren las peores consecuencias y las capacidades con mayor urgencia necesitan soluciones innovadoras basadas en la virtualidad.

De esta forma, la Plataforma de Acción, Gestión e Investigación Social S.A.S. (PLAGCIS), con sede en Sincelejo, Colombia, se da a conocer como una red profesional que tiene como propósito fundamental impulsar la cooperación y el acceso abierto al conocimiento. Este enfoque, tal y como han indicado Román Acosta et al. (2023), ha logrado sortear barreras físicas, estableciendo asociaciones con instituciones educativas y organizaciones comunitarias, lo que viabiliza la creación de una educación mucho más inclusiva y asequible para todos.

La motivación de los educadores, en este escenario, es considerada clave para el logro del éxito de los programas educativos en línea. Por lo tanto, Román Acosta et al.

(2023) han manifestado que los facilitadores de PLAGCIS evidencian un entusiasmo real por la enseñanza, así como un firme compromiso con los valores de la institución, aspectos considerados como esenciales para el enriquecimiento de la educación virtual.

Desde un punto de vista de la fenomenología, esta investigación busca descubrir las motivaciones profundas de los educadores en el ámbito de la virtualidad emergente. Así, Pacheco (2021) ha destacado que la mera integración de tecnología no es capaz de garantizar una educación con resultados transformadores, pues lo que verdaderamente logra impactar en la efectividad de estas herramientas es la actitud y la disposición del propio docente.

Por otra parte, la relevancia de este estudio radica en ofrecer un enfoque tanto teórico como práctico para lograr el entendimiento de cómo apoyar a los docentes en el desarrollo de competencias digitales. Teniendo en cuenta esto, Hurtado García (2020) ha descrito que en una época en la que la virtualidad juega un papel prioritario para la continuidad de la educación, conocer a fondo las motivaciones de los docentes facilita el diseño de renovadas estrategias formativas que favorecen la mejora de la calidad educativa en estos nuevos entornos.

Los hallazgos de esta investigación apuntan a que el éxito de la educación virtual radica en una compleja interacción entre factores tecnológicos, pedagógicos y motivacionales, en donde el rol del docente es clave para transformar de manera efectiva los procesos de enseñanza y aprendizaje en ambientes digitales.

## Perspectivas teóricas sobre la motivación en entornos digitales

El fin de esta investigación se estipula desde el mostrar, descubrir, develar, el sentido y significado del fenómeno que se vivencia en la formación en contextos emergentes. Como resalta Daros (2010) comprender es, en efecto, relacionar, con fundamento, la causa con el efecto y viceversa, la sustancia con los accidentes o apariencias. Para el autor antes mencionada, comprender implica superar la contradicción de las apariencias: llegar a lo que es y cómo es, y excluir al mismo tiempo lo que no sea.

Por su parte, Zambrano (2006) ha acentuado esta posición diciendo que la comprensión apunta a la totalidad, gracias precisamente al ejercicio de la interpretación. Los conceptos, por su parte, permiten dicha totalidad y tal interpretación.

En cuanto a lo tecnológico, se toma en cuenta la teoría del conectivismo, que plantea que el aprendizaje se produce a través de las conexiones que se establecen entre los individuos, las tecnologías y la información, y la teoría de la mediación tecnológica, que sostiene que la tecnología no es un fin en sí misma, sino un medio para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Siemens, 2005; 2006).

En cuanto a las teorías pedagógicas, se destaca la teoría del constructivismo, donde se propone que el aprendizaje es un proceso activo y colaborativo, en el cual el estudiante

construye su propio conocimiento a través de la interacción con el entorno y con otros individuos. Asimismo, se considera la teoría del aprendizaje significativo, que sostiene que el aprendizaje se produce cuando el nuevo conocimiento se relaciona con experiencias previas del estudiante (Carretero, 2021). Según Vallejo Valdivieso et al. (2019), esta teoría logra integrar la tecnología al proceso educativo con el fin de dar un mayor grado en la calidad educativa del aprendizaje del sujeto en cuestión.

Día a día se evidencia un avance de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que llegan para revolucionar los entornos educativos, proporcionando así herramientas que resultan innovadoras y que transforman la forma en la que enseñan los docentes y aprenden los estudiantes. En ese sentido, la educación virtual, en particular, se ha convertido en esa modalidad esencial que se vuelve especial por encontrarse en contextos emergentes donde simplemente el acceso presencial no es posible. En estos entornos virtuales (EV) de enseñanza y aprendizaje (EVEA), se permiten superar esas limitaciones físicas y temporales promoviendo así una interacción como colaboración y por supuesto acceso inclusivo al conocimiento (Dillenburg, 2000; Duarte, 2003).

Pero no todo es tan fácil ya que el implementar estos modelos educativos a través de la virtualidad, presentan desafíos y a su vez oportunidades. El éxito entonces dependerá en gran medida de la disposición y motivación que cada docente sienta para adaptarse a esta metodología. La motivación personal de los docentes es crucial para el éxito de la educación en línea. Román Acosta et al. (2023) han destacado que el compromiso intrínseco, el cual es impulsado por la pasión de enseñar y el deseo de compartir conocimientos, alienta a los educadores a enfrentar los diversos desafíos que presenta la enseñanza virtual, todo ello en correspondencia con la idea fenomenológica de Husserl (2002) sobre la educación como vía para el desarrollo personal.

En el contorno pedagógico, las motivaciones para instruir en entornos digitales son vinculadas con teorías como el constructivismo y el conectivismo. Según Carretero (2021), mediante las actividades personalizadas en plataformas digitales, los educandos edifican el aprendizaje a través de la interacción y el conocimiento previo. Asimismo, Vallejo Valdivieso et al. (2019) han descrito que el conectivismo puede facilitar el aprendizaje en redes de personas y tecnologías, ejemplificado en PLAGCIS. Por lo que, tal y como han señalado Adell y Castañeda Quintero (2010) y Aguirre-León et al. (2020), las tecnologías innovadoras son elementos fortalecedores de las competencias digitales de los educadores, respondiendo a las expectativas de interacción colaborativa de los educandos.

A su vez, la interacción multicultural en EV también puede ser capaz de motivar a los educadores a la hora de desarrollar competencias interculturales. De esta manera, Zuñiga Macancela et al. (2020), han manifestado que la virtualidad amplía la interacción transcultural, logrando la promoción de valores de respeto y comprensión, precisos en un mundo globalizado.

Es por ello que, el desarrollo de competencias interculturales llega a convertirse en una herramienta determinante para el enfrentamiento de los desafíos de la educación en entornos cada vez más interconectados.

Atendiendo a lo antes descrito, la cultura organizacional opera como otro componente motivacional. Así, Román Acosta (2023), ha explicado que la misión de PLAGCIS en pro de la democratización del conocimiento logra infundir un propósito compartido, fomentado por líderes que endurecen el compromiso docente. Por lo tanto, resulta evidente que, el apoyo institucional y el liderazgo positivo pueden llegar a convertirse en factores decisivos para mantener y fortalecer el compromiso de los educadores en dichos entornos digitales.

Por su parte, la formación continua se muestra como un componente esencial para el sostenimiento de la motivación en EV. Según Espinoza González (2017) y Lima Montenegro y Fernández Nodarse (2017), las oportunidades de capacitación pueden permitir a los docentes la adquisición de nuevas competencias, a la vez de sentir un progreso profesional que repercute en la mejora de la calidad educativa. De esta manera, el desarrollo profesional constante se establece como un mecanismo prioritario para garantizar las acciones de efectividad del aprendizaje en entornos digitales.

Resumiendo, estas motivaciones personales, pedagógicas, multiculturales, organizacionales, así como de formación continua bosquejan una base compleja que consigue el sustento del compromiso docente en plataformas como PLAGCIS, permitiendo trazar estrategias que fortalezcan una educación de calidad en la era digital. De ahí que, lograr el reconocimiento y el fomento de estos factores resulta concluyente para impulsar un entorno de enseñanza-aprendizaje eficaz y significativo.

## Método

El presente estudio siguió un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico, el cual, según Husserl (2002), busca captar los fenómenos tal como son vividos y percibidos por los individuos. Este enfoque fue seleccionado para explorar y comprender las motivaciones subjetivas de los docentes en entornos virtuales. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional, considerando como criterios principales su experiencia previa en docencia virtual, su participación activa en la plataforma PLAGCIS y su disposición para reflexionar sobre sus motivaciones en profundidad. Adicionalmente, se garantizó una diversidad en términos de trayectoria académica, género y nacionalidad, con el propósito de obtener una perspectiva más amplia y representativa del fenómeno en estudio.

La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, las cuales, de acuerdo con Muñoz (2017), equilibran estructura y espontaneidad, facilitando respuestas detalladas y reflexivas. Las entrevistas, realizadas de forma virtual, se estructuraron en torno a tres áreas clave: motivaciones personales, pedagógicas y organizacionales. Cada sesión tuvo una duración aproximada de una hora, luego se grabaron y transcribieron para su análisis posterior,

siguiendo las recomendaciones de Sabino (1992) sobre la importancia de registrar fielmente los datos en investigaciones cualitativas. Además, se complementó con observación participante, una técnica descrita por Jociles Rubio (2018) como fundamental para comprender las interacciones y metodologías en tiempo real dentro del entorno estudiado.

El cumplimiento de los principios éticos fue garantizado mediante la obtención del consentimiento informado de los participantes, asegurando la confidencialidad y respeto a la información proporcionada. Los datos recopilados se analizaron utilizando técnicas de categorización, según los principios de Strauss y Corbin (1998), lo que permitió identificar patrones y temas emergentes, organizados en las categorías principales mencionadas. Para fortalecer la validez de los hallazgos, se empleó la triangulación, entendida como un proceso metodológico que permite contrastar múltiples fuentes de información para una interpretación más rica y matizada (Cabrera, 2005).

Tabla 1

*Perfiles Fenomenológicos*

Experiencia y Formación	Género	Nacionalidad
Ingeniero en Ciberseguridad, Máster en Ciberseguridad. Docente en varias universidades, ponente en charlas de ciberseguridad, labora en empresa de ciberseguridad en España	Hombre	Chileno, radicado en España
Socióloga, con Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación, cuenta con una destacada carrera. Ha ejercido como docente, directora de revistas académicas y autora de numerosos artículos arbitrados, lo que ha dejado una huella significativa en el ámbito educativo.	Mujer	Venezolana, residiendo en Chile
Licenciada en Educación Especial, con un Posgrado en Gerencia Educativa y Doctorado en Ciencias de la Educación, es una profesional con una extensa trayectoria en el campo educativo. Su experiencia comprende diversas funciones, desde desempeñarse como profesora universitaria en Venezuela y Ecuador hasta ocupar el cargo de directora en instituciones educativas.	Mujer	Venezolana
Licenciada en Administración Comercial y Contaduría Pública, con un Máster en Gerencia Tributaria, Doctorado en Ciencias Gerenciales y Post Doctorado en Gerencia Pública y Gobierno, cuenta con una sólida trayectoria profesional.	Mujer	Venezolana, radicada en Panamá

Para captar estas experiencias y motivaciones, se utilizaron entrevistas semiestructuradas, diseñadas para explorar áreas

clave de motivación personal, pedagógica y organizacional de los docentes en la plataforma PLAGCIS. Estas entrevistas, según Taylor y Bogdan (2000), son “*encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes, orientados hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras*” (p. 101). Las entrevistas se estructuraron mediante un guion que abordó aspectos generales relacionados con la temática del estudio, se realizaron de manera virtual a través de Google Meet, y se grabaron para su posterior transcripción y análisis. Este enfoque permitió obtener datos detallados y reflexivos, alineados con las recomendaciones de Albert (2007), quien destaca la relevancia de este tipo de entrevistas para acceder a las experiencias subjetivas de los informantes.

La selección de participantes se realizó mediante un muestreo intencionado, considerando criterios como su experiencia previa en docencia virtual, participación activa en PLAGCIS y disposición para reflexionar sobre sus motivaciones. Adicionalmente, se buscó garantizar diversidad en términos de trayectoria académica, género y nacionalidad, lo que permitió obtener una perspectiva multidimensional del fenómeno. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora y se complementaron con observación participante, técnica descrita por Jociles Rubio (2018) como esencial para comprender en tiempo real las interacciones y metodologías aplicadas por los educadores en el entorno estudiado.

El análisis de los datos se basó en un proceso de categorización, siguiendo los principios de Strauss y Corbin (1998). Este método permitió identificar patrones y temas emergentes en las respuestas de los participantes, agrupando las motivaciones en tres categorías principales: personales, pedagógicas y organizacionales. Según estos autores, la categorización trasciende la simple clasificación, sintetizando analíticamente la información en unidades significativas bajo códigos específicos. Este enfoque facilitó la creación de una red conceptual coherente que capturó las percepciones de los docentes.

Para validar y enriquecer los hallazgos, se empleó la triangulación, definida por Cabrera (2005) como un ejercicio de convergencia informativa que permite contrastar múltiples fuentes de datos. Este método, apoyado en Glaser y Strauss (1969), garantiza la amplitud, profundidad y claridad conceptual del análisis. En este estudio, la triangulación se realizó mediante el cruce de los testimonios de los informantes clave, los referentes teóricos y la perspectiva analítica del investigador, contribuyendo a una comprensión holística del fenómeno investigado.

En términos de calidad, se aplicaron los criterios de rigor propuestos por Guba y Lincoln (1985): credibilidad, transferibilidad, *dependabilidad* y confirmabilidad. La credibilidad se fortaleció mediante la triangulación y la revisión de los resultados con los participantes, quienes confirmaron la interpretación de sus respuestas. La transferibilidad se logró mediante una descripción

minuciosa del contexto de PLAGCIS, lo que permite a otros investigadores evaluar la aplicabilidad de los resultados en otros entornos virtuales. *La dependabilidad* se garantizó a través de un proceso de codificación metódico, mientras que la confirmabilidad se reforzó documentando el análisis de forma transparente y manteniendo una actitud reflexiva durante toda la investigación.

**Resultados**

El resultado devenido de los análisis de los datos evidencia que las motivaciones de los docentes en PLAGCIS se encuentran agrupadas en tres categorías principales: Motivaciones personales, Motivaciones pedagógicas y Motivaciones organizacionales. En cada una de las categorías se pueden evidenciar subcategorías que, a su vez reflejan las variadas razones que impulsan a los docentes en la participación activa en dicha plataforma educativa. Por otra parte, estas motivaciones se interpretaron desde una perspectiva fenomenológica, haciendo énfasis en las experiencias y percepciones subjetivas de los participantes.

Las motivaciones de los docentes en PLAGCIS son estructuradas tal y como se mencionó anteriormente en tres dimensiones fundamentales que se interrelacionan entre sí: en lo que al ámbito personal se refiere, los educadores manifestaron una profunda vocación por la enseñanza, así como un genuino compromiso con el desenvolvimiento integral de sus educandos; en la dimensión pedagógica, se destacó el interés por la interacción multicultural y la implementación de tecnologías renovadas en entornos

digitales; mientras que en relación con la plataforma PLAGCIS, los docentes encontraron una alineación reveladora con los valores institucionales, concretamente con la democratización del conocimiento, por lo que se valoraron a su vez, aquellas oportunidades de formación continua que contribuyen al fortalecimiento de su desarrollo profesional y la calidad educativa.

**Tabla 2**

*Matriz de categorías y subcategorías emergentes*

Propósito general: explorar las diversas motivaciones que impulsan a los docentes de PLAGCIS		
Categoría	Subcategorías apriorísticas	Subcategorías emergentes
Motivación	Motivaciones personales Motivaciones pedagógicas Motivaciones relacionadas con PLAGCIS	Pasión por la enseñanza Compartir conocimiento Interacción multicultural Utilización de nuevas tecnologías Aprendizaje continuo Valores y misión de PLAGCIS Inspiración en los fundadores de PLAGCIS Oportunidades de formación

**Tabla 3**

*Subcategorías emergentes*

Subcategoría	Datos	Fuentes
Pasión por la enseñanza	Los docentes mencionaron que su motivación fundamental radica en su amor por la enseñanza y la educación. Por lo que, sienten una convicción profunda de que la educación es esencial para el desenvolvimiento de la sociedad.	La pasión por la enseñanza se encuentra vinculada con la “teoría de la práctica reflexiva” de Schwartz y Schön (1987), que ha destacado la relevancia de la reflexión crítica para conseguir un mejoramiento de la práctica docente. La teoría TPACK de Koehler et al. (2013) ha enfatizado sobre la integración efectiva de la tecnología en la enseñanza.
Compartir conocimiento	Los docentes expresaron el deseo de compartir el conocimiento que poseían, así como brindar información relevante a otros, todo ello independientemente de su ubicación geográfica o recursos disponibles.	Las creencias de los docentes influyeron en las acciones ejecutadas en el aula, las cuales pueden ser mejoradas mediante la reflexión (Díaz, 2009). El vínculo entre teoría y práctica en la formación docente es decisivo; las experiencias en contextos educativos reales contribuyen a cerrar dicha brecha (Iglesias Martínez et al., 2019).
Interacción multicultural	La posibilidad de interactuar con personas de nacionalidades diferentes es considerada una motivación compartida. Los docentes valoraron la multiculturalidad y cómo esto engrandece sus propias perspectivas y experiencias.	La teoría de la formación inicial docente (Santander et al., 2022) ha enfatizado la necesidad de lograr una interacción de la teoría y la práctica en el adiestramiento de los docentes, recalando la importancia de que los docentes puedan comprender sus teorías implícitas sobre el aprendizaje y cómo estas influyen en sus métodos pedagógicos. Por otro lado, la teoría de la educación de las relaciones étnico-raciales (Nogueira y Franco, 2018) ha resaltado la importancia de una formación docente que sea capaz de abordar la diversidad cultural de manera eficiente, evitando prácticas poco transformadoras y ambiguas. Desde la perspectiva socio-constructivista (Chaupis y Trujillo, 2022), se ha destacado que la interacción y el aprendizaje se basan en variadas influencias ambientales y la internalización de conductas culturales, siendo, por tanto, la escuela un factor determinante en la formación de relaciones efectivas entre educadores y educando.

Subcategoría	Datos	Fuentes
Utilización de nuevas tecnologías	Todos destacaron la relevancia de estar alineados con las tecnologías renovadas de la información y cómo PLAGCIS les ha permitido utilizar dichas tecnologías para multiplicar el conocimiento y llegar a un público mucho más amplio.	Las nuevas tecnologías son esenciales en la educación, sin embargo, su adopción puede llegar a ser compleja y generar ansiedad en los educadores (Ordóñez-Hernández et al., 2022). Por lo tanto, la formación pedagógica es elemental para que los docentes las utilicen de una manera mucho más eficaz (Quispe y Ope, 2019). De esta forma, las universidades deben ser líderes en la implementación de tecnologías renovadas y evaluar su aceptación en el ámbito educativo (Burgos, 2016; Bravo y Valdivia-Peralta, 2015). La pandemia de COVID-19 ha mostrado la importancia de la adaptación de los docentes a las tecnologías renovadas y la necesidad de competencia digital (Dominguez-Lloria y Juste, 2021).
Aprendizaje continuo	Los docentes resaltaron que el proceso de enseñanza también puede implicar aprender de los educandos y de las experiencias compartidas en esta plataforma, pues ven la educación como un proceso bidireccional de enseñanza, así como de aprendizaje.	El "conectivismo" destacado el aprendizaje continuo mediante tecnologías renovadas y entornos abiertos, animando a los docentes a adaptarse y aprender de sus educandos (Villanueva et al., 2021). La "enseñanza centrada en el estudiante" se ha basado en el constructivismo y el entendimiento de cómo los estudiantes pueden aprender para facilitar su aprendizaje (Abarca y Bolton, 2007). El aprendizaje colaborativo, respaldado por las TIC, logra la promoción del aprendizaje continuo, todo ello al involucrar a los educandos en interacciones sociales y trabajo en grupo (Muñoz-Repiso et al., 2012). Poe su parte, las creencias sobre las interacciones educador-educando también influyen en el aprendizaje continuo (Zapata y Cano, 2021). El "Estudio de lecciones" ha brindado oportunidades para que los docentes puedan reflexionar y de esta manera puedan mejorar su práctica mediante la planificación colaborativa y la observación (Gómez, 2022).
Valores y misión de PLAGCIS	Algunos docentes mencionan que PLAGCIS refleja valores y una misión que comparten, lo que les motiva a ser parte activa de esta comunidad académica y de investigación.	La identificación docente con su institución se fortalece mediante la alineación de valores y el apoyo organizacional. La teoría del ajuste persona-organización (Certad Villarroel et al., 2022) destaca que la congruencia entre valores personales e institucionales fomenta una conexión sólida. La teoría de la contabilidad de las partes interesadas (Freeman et al., 2020) amplía esta visión, proponiendo que atender intereses diversos, incluidos los de los docentes, refuerza esta identificación. A su vez, la teoría del compromiso organizacional (Martins y Sant'Anna, 2014) ha vinculado la satisfacción laboral con el compromiso, mientras que la teoría institucional (Santos et al., 2018) ha subrayado la influencia de normas culturales en dicha relación.
Inspiración en los fundadores de PLAGCIS	Se menciona la inspiración que proviene de los fundadores de PLAGCIS, quienes muestran un compromiso con la multiplicación del conocimiento y la mejora de la investigación en América Latina.	La teoría institucional ha planteado que las organizaciones pueden ajustarse a diversas demandas institucionales, vinculándose así con la inspiración de los fundadores en contextos educativos (Gutiérrez Rincón et al., 2019). Así, el modelo de gestión del capital intelectual de Reales y Ortega (2020), el cual ha estado basado en teorías como las de Organizaciones Inteligentes, es esencial para el mejoramiento de la calidad educativa alineada con la visión institucional.
Oportunidades de formación	PLAGCIS en la actualidad ofrece oportunidades de formación, así como de actualización en temas vinculados a la investigación, y la posibilidad de indagar en áreas específicas, lo que es valorado por los educadores.	La Teoría de Metas de Logro (Nicholls, 1989) ha analizado patrones cognitivos, emocionales y conductuales en las clases, resaltando el clima motivacional como factor concluyente del éxito o fracaso académico. A su vez, la Teoría de la Autodeterminación (Stover et al., 2017) ha subrayado la relevancia de lograr la satisfacción de necesidades psicológicas básicas tales como la autonomía, la competencia y la pertenencia, todo ello para estimular la motivación intrínseca y conseguir la promoción de elementos como la autodeterminación. Cabe destacar que, ambas teorías complementan enfoques educativos, dado que logran resaltar la influencia del entorno, así como las experiencias individuales en el desempeño y el compromiso de los educandos.

La Figura 1 evidencia las principales motivaciones reconocidas en los docentes de PLAGCIS, agrupadas, a su vez, en función de sus características personales, pedagógicas y organizacionales. Dichas motivaciones muestran los factores clave que promueven a los docentes a la participación activa en EV emergentes.

Cada círculo de la figura anterior, corresponde a una subcategoría emergente del análisis cualitativo: las motivaciones personales incluyen la pasión por la enseñanza y el compartir conocimiento; las motivaciones pedagógicas destacan el uso de nuevas tecnologías y la interacción multicultural; y las motivaciones organizacionales se relacionan con el aprendizaje continuo, los valores y misión de PLAGCIS, la inspiración en los fundadores y las oportunidades de formación.

Esta representación gráfica permite visualizar cómo estos elementos interactúan y configuran una red de incentivos que contribuyen al compromiso de los docentes en la plataforma.

**Figura 1**

*Motivaciones de los docentes*

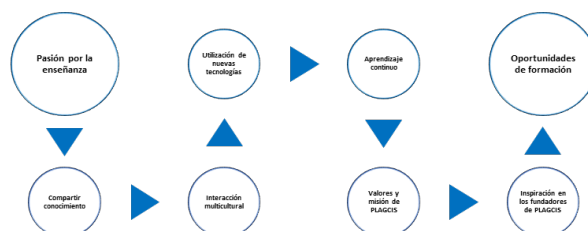


Tabla 4

## Subcategorías a priori

Informante	Motivaciones Personales	Motivaciones pedagógicas	Motivaciones relacionadas con PLAGCIS
Graterol, comunicación personal, 15 de mayo de 2024	Entonces, la motivación va especialmente <b>a poder tratar de dar un aporte, por muy pequeño que este sea, a ese rango de personas que no necesariamente van a poder llegar a este tipo de conocimientos. ...para mí la motivación, si bien es cierto de enseñar</b> , pero tiene una motivación personal de buscar tratar de entregarle lo poco que uno sabe a gente de otras partes, por un lado, y por otro lado también uno termina sumamente enriquecido con las experiencias que se viven en otras partes del mundo que uno pensaría muchas veces que son problemas distintos	Yo creo mucho en que el conocimiento es algo muy bonito de una manera u otra la llegada al conocimiento, existen diferentes formas de llegar a él. Y la verdad que cuando uno participa con una <b>multiculturalidad</b> , con personas de diferentes lados, uno mismo sale muy enriquecido.	...el tema con PLAGCIS, es que he encontrado que han hecho cosas para poder <b>acercar el conocimiento</b> .
Orellana, comunicación personal, 16 de mayo de 2024	<b>Mi motivación es el compartir</b> , el poder sentir que uno está siendo útil y enseñando a otros.	... fue una primera experiencia probablemente este había yo había dado clase a través de otra plataforma de Team, de Zoom, del mismo Meet, pero muy breve y solo para cursos determinados pero, el alcance de como que a veces había más de bueno no te pierdo la cuenta de las personas que teníamos en sala y que este eso para mí ha sido novedoso y cuando terminábamos en mi caso terminaba de dar la clase de contestar preguntas que éstas llegaron por YouTube estas llegaron por Facebook estas llegaron y este por WhatsApp eso para mí y, más las que tenía en sala que estaba respondiendo eso para mí fue novedoso yo no lo había hecho nunca así y lo reconozco y es una experiencia muy gratificante porque me di cuenta que puede se puede llegar a muchas partes.	... a través de la plataforma se nos ofreció esa oportunidad, tanto a los que participaron como cursantes, como nosotros como docente, porque pudimos generar un producto documento pudimos darnos cuenta en mi caso me di cuenta que hay gente a nivel mundial internacional que está muy deseosa de saber y de conocer cómo se publica
Álamo, comunicación personal, 15 de mayo de 2024	<b>...en principio me gusta enseñar</b> , Esta es mi primera motivación, me gusta lo que hago, creo en que la educación, es estoy convencida que la educación es el instrumento para poder avanzar, no hay otro.	Mi motivación es obviamente porque creo en la <b>trascendencia si uno tiene el conocimiento yo no hago nada con guardármelo para mí eso hay que compartirlo</b> pocos o muchos, pero así sea uno de uno, en uno de cada grupo ese esa semilla que tú vas sembrando eso se va proliferando...	<b>...nos hemos hecho internacionales</b> . Yo creo que es eso ella da la posibilidad de llegar a lugares que no que no estaban en mí no estaban o sea en metas a corto caso no estaba Y aunque no he estado presente físicamente ha hecho llegar allá entonces yo creo que la posibilidad de llegar al cualquier lugar yo creo que ese es una de las más significativas.
Hidalgo, comunicación personal, 15 de mayo de 2024	A mí me encanta la investigación y poder aprovechar cualquier espacio para multiplicar conocimientos, estrategias, técnicas, para promover la investigación la indagación pues me encanta <b>poder brindar un granito de arena para mí es algo fabuloso</b> .	...un ejemplo es profundizar en cuanto al tema de la Inteligencia artificial y la investigación. Así fue uno de los primeros en estar a la vanguardia que me permitió profundizar en ese tema. Hoy por hoy, ya he dado varias conferencias sobre eso, pero este yo reconozco que mi formación y lo que me motivó a seguir investigando sobre otras herramientas fue mi participación y cómo los enfoques de otros compañeros han dado acerca de del uso de la Inteligencia artificial.	<b>...aprovechar PLAGCIS pues es muy importante el poder estar alineados a las nuevas tecnologías de información</b> . Como podemos en vez de llegar a un grupo de veinte personas, llegar a cientos doscientos trescientos y bueno, para usted de contar no. Entonces <b>es poder multiplicar de una forma exponencial el conocimiento poder interactuar con personas de distintas nacionalidades...</b> ... me ha permitido conocer colegas también con una hoja de vida sumamente honorable, que me han brindado muchos conocimientos, también vincularme con personas de otros países, a nivel de maestría y doctorado.

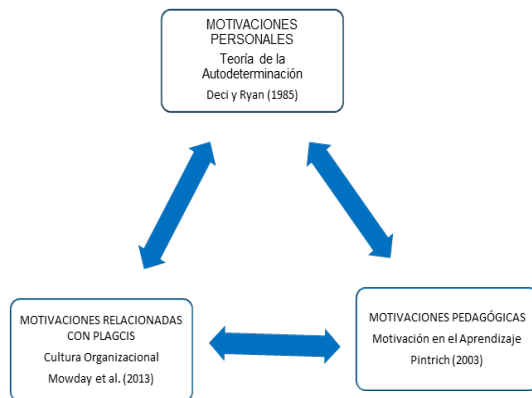
### Triangulación teórica

La investigación sobre las motivaciones de los docentes en PLAGCIS utilizó la triangulación teórica para enriquecer el análisis de los datos, aplicando diversas teorías relacionadas con la motivación en EV. En cuanto a las motivaciones personales, se empleó la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), la cual explora cómo la autonomía, competencia y relaciones fortalecen la motivación intrínseca de los docentes. En el caso de las motivaciones pedagógicas, se pudo aplicar la Teoría de la Motivación en el Aprendizaje (Pintrich, 2003), la cual explica cómo las motivaciones intrínsecas y extrínsecas pueden mejorar la efectividad en el proceso educativo, esencialmente en entornos emergentes virtuales.

Por último, las motivaciones relacionadas con PLAGCIS fueron analizadas a través de teorías centradas en el contexto organizacional, como las de Mowday et al. (2013), quienes han destacado la influencia del clima institucional y de las políticas organizacionales en la motivación del personal. De esta forma, esta triangulación contribuyó a una comprensión mucho más integral de las disímiles motivaciones de los educadores en entornos de educación virtual.

#### Figura 4

##### Triangulación Teórica



### Discusión

La discusión de las dimensiones de las motivaciones de los educadores identificados en PLAGCIS, así como su interacción en EV es crucial para su comprensión. De esta manera, la evaluación de las categorías de motivaciones personales, pedagógicas y organizacionales consigue el trazo de un panorama que trasciende el entorno inmediato y se enmarca en paradigmas mucho más amplios, todo ello de la mano del constructivismo y el conectivismo. Por lo que, según Siemens (2005), estas teorías han destacado la capacidad de los educadores para estimular la creación de aprendizajes diversos, lo cual se encuentra reflejado en los hallazgos.

Los participantes en PLAGCIS proceden de instituciones con misiones educativas concretas que están centradas en la democratización del conocimiento en un contexto determinado. Así, la coherencia entre los valores personales

de los educadores y los valores institucionales es considerado un aspecto esencial a tener en cuenta en este estudio. La alineación mencionada no fortalece solamente el compromiso tal y como han sostenido Villarroel et al. (2022), sino que también puede disminuir las tensiones entre las expectativas personales y los requisitos de la organización.

No obstante, si esta coherencia se ve comprometida, los impedimentos mencionados por Mowday et al. (2013) tienden a surgir, poseyendo un impacto negativo en la implicación, así como el rendimiento de las estrategias pedagógicas. Es por ello que, en cuanto a las motivaciones personales, se pudo observar que los docentes percibían la enseñanza como un vehículo para la generación de impactos positivos en la sociedad. El compromiso vocacional profundo mencionado se encuentra en correspondencia con las ideas presentadas por Román Acosta et al. (2023) sobre la importancia de la conexión emocional y la ética en la labor educativa. Sin embargo, de los relatos emitidos por los participantes surge un elemento paradójico: a pesar de manifestar un marcado interés por la innovación pedagógica, están en un constante enfrentamiento de obstáculos importantes para superar dificultades tecnológicas, lo cual recalca la relevancia de la teoría de la práctica reflexiva de Schwartz y Schön (1987).

A su vez, las motivaciones pedagógicas evidencian un dinamismo de interés académico. Los educadores poseen una actitud favorable hacia la adopción de tecnologías innovadoras. Pero, al igual que en los contextos examinados por Zuñá Macancela et al. (2020), la falta o poco acceso a la capacitación digital limita sus opciones para ejecutar estrategias de enseñanza eficaces. Estas cuestiones suscitan cuestionamientos sobre la armonización entre las expectativas establecidas por las instituciones y los recursos que son asignados para lograr dichos propósitos.

En términos de motivación organizacional, llama la atención la función del liderazgo inspirador en PLAGCIS. Según Gutiérrez Rincón et al. (2019), dicho estilo de liderazgo contribuye a fortalecer una cultura organizacional que promueve de forma activa la educación inclusiva. No obstante, los datos evidencian una dependencia en la figura del líder, lo cual podría limitar la sostenibilidad del compromiso por parte de los educadores en situaciones de cambio o falta de liderazgo.

Resumiendo, los resultados apuntan a la relevancia de una integración metódica entre la motivación individual, los recursos institucionales y las oportunidades para la reflexión en EV. Por lo que, las dinámicas antes descritas, no solo incrementan la implicación del profesorado, sino que también hacen posible la realización de cambios educativos que armonicen los valores individuales con los objetivos institucionales enmarcados en un contexto de innovación y cooperación.

### Conclusión

Actualmente, las tecnologías comienzan a ejercer un papel prioritario en la sociedad, elemento distintivo que ha



conducido a los investigadores a explorar las motivaciones docentes en entornos virtuales emergentes (EV). Este estudio tuvo como propósito explorar las diversas motivaciones que impulsan a los docentes de la plataforma PLAGCIS. Los hallazgos muestran que estas motivaciones pueden agruparse en tres categorías principales: personales, pedagógicas y organizacionales. En el ámbito personal, se identificó cómo las motivaciones están estrechamente vinculadas a la vocación pedagógica y el deseo genuino de compartir conocimientos, evidenciando un compromiso que trasciende las obligaciones laborales y se manifiesta como una pasión por la enseñanza y la transformación educativa. En el plano pedagógico, los educadores destacaron un marcado interés en la implementación de tecnologías innovadoras, así como el enriquecimiento que proporciona la interacción multicultural, aspectos que dinamizan sus prácticas educativas. Finalmente, en la dimensión organizacional, se evidenció la convergencia entre los valores personales de los educadores y la misión institucional de PLAGCIS, lo cual fortalece su sentido de pertenencia y propósito, potenciado por un liderazgo inspirador que fomenta una cultura organizacional enmarcada en la excelencia educativa y el compromiso con la innovación. Sin embargo, este estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, la muestra estuvo limitada a cuatro participantes, lo que, aunque permitió

profundizar en sus experiencias individuales, restringe la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos educativos. Asimismo, el diseño fenomenológico, si bien resulta idóneo para comprender las percepciones subjetivas, depende en gran medida de la interpretación del investigador, lo cual puede introducir sesgos. Por último, el estudio se centró exclusivamente en docentes de una sola plataforma, por lo que futuros estudios podrían ampliar el alcance geográfico o incluir comparaciones entre diversas instituciones para enriquecer la comprensión de las motivaciones docentes en entornos digitales.

## Contribuciones de autoría

**Daniel Román Acosta:** Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal,

Investigación, Metodología, Software, Supervisión, Validación/Verificación,

Visualización, Redacción/borrador original y Redacción, revisión y edición.

**Esteban Rodríguez Torres:** Metodología, Software, Validación/Verificación,

Visualización, Redacción/borrador original y Redacción, revisión y edición.

## Referencias

- Abarca, C. y Bolton, R. (2007). Enseñanza centrada en el estudiante. *Ars Medica Revista De Ciencias Médicas*, 36(2), 107. <https://doi.org/10.11565/arsmed.v36i2.150>
- Adell, J., & Castañeda Quintero, L. J. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. *Marfil – Roma TRE Universita degli studi*. <http://hdl.handle.net/10201/17247>
- Aguirre-León, C. A., García-Noguera, L. J. C., García Gutiérrez, Z. D. P., & Rodríguez Amórtégui, E. D. (2020). La mediación virtual un espacio propicio para la formación en investigación en la educación superior. *Inclusión & Desarrollo*, 7(2), 74-88. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.7.2.2020.74-88>
- Bravo, L., & Valdivia-Peralta, M. (2015). Posibilidades para el uso del modelo de aceptación de la tecnología (tam) y de la teoría de los marcos tecnológicos para evaluar la aceptación de nuevas tecnologías para el aseguramiento de la calidad en la educación superior chilena. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 181-196. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.11>
- Burgos, G. (2016). Universidad de Guayaquil: competencias tecnológicas y e-formación del docente ante el empleo de nuevas tecnologías. *Hamut Ay*, 3(2), 83. <https://doi.org/10.21503/hamu.v3i2.1323>
- Cabrera, F. C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *theoria*, 14(1), 61-71. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Carretero, M. (2021). *Constructivismo y educación*. Tilde editora.
- Certad Villarroel, P. A., Colmenares, C. N., & Trabucco, J. C. (2022). Ajustar y adaptar: acciones para elevar la satisfacción en continuidad escolar en pandemia. *Revista Digital Del Doctorado en Educación De La Universidad Central De Venezuela*, 8(16). [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2443-45662022000200061](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2443-45662022000200061)
- Chaupis, M., & Trujillo, M. (2022). La interacción entre docente-alumno y alumno-alumno ante los conflictos en un aula de una institución educativa de nivel inicial de pueblo libre. *Educación*, 31(61), 149-168. <https://doi.org/10.18800/educacion.202202.008>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *La CEPAL y la UNESCO publican documento que analiza los desafíos para la educación que ha traído la pandemia en América Latina y el Caribe*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/comunicados/la-cepal-la-unesco-publican-documento-que-analiza-desafios-la-educacion-que-ha-traido-la>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2023). *América Latina y el Caribe debe abordar crisis de los aprendizajes si quiere avanzar hacia un desarrollo más productivo, inclusivo, sostenible y democrático*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/noticias/america-latina-caribe-debe-abordar-crisis-aprendizajes-si-quiere-avanzar-un-desarrollo-mas>
- Cucinotta, D., & Vanelli, M. (2020). WHO Declares COVID-19 a Pandemic. *Acta Biomed*, 91(1), 157-160. <https://www.semanticscholar.org/paper/WHO-Declares-COVID-19-a-Pandemic-Cucinotta-Vanelli/31b5f3820345f857ececfd090bfb630124428f1>
- Cujilán, M., Ballesteros Gallo, S., & Botero Mendoza, L. (2024). Empoderando comunidades: obstáculos y oportunidades en la reconstrucción a través de alianzas estratégicas. *Revista Multidisciplinaria Voces De América Y El Caribe*, 1(1), 31-51. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10637646>
- Daros, W. (2010). *Epistemología y didáctica*. Universidad del Centro Educativo Latinoamericano – UCEL. Edición digitalizada. <http://williamdaros.files.wordpress.com/2009/07/epistemologia-y-didactica-todo.pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Díaz, O. (2009). Concepción del docente desde sus creencias. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía Riiiep*, 2(1). <https://doi.org/10.15332/s1657-107x.2009.0001.06>
- Dillenburg, P. (2000) *Virtual Learning Environments*. EUN Conference. Documento en línea. <http://tecfu.unige.ch/tecfu/publicat/dil-papers-2/Dil.7.5.18.pdf>
- Domínguez-Lloria, S., & Juste, M. (2021). La competencia digital en el profesorado de música durante la pandemia derivada de la covid-19. *Revista Electrónica De Leeme*, (47), 80. <https://doi.org/10.7203/leeme.47.20515>

- Duart, J. (2003). *Educar en valores en entornos virtuales de aprendizaje: realidades y mitos*. FUOC. <https://www.uoc.edu/dt/20173/index.html>
- Espinoza González, J. (2017). La resolución y planteamiento de problemas como estrategia metodológica en clases de matemática. *Atenas*, 3(39), 64-79. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055149005/html/>
- Freeman, E., Retolaza, J., & San-Jose, L. (2020). Stakeholder accounting: hacia un modelo ampliado de contabilidad. *Ciriec-España Revista De Economía Pública Social Y Cooperativa*, (100), 89. <https://doi.org/10.7203/ciriec-e.100.18962>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1969). *El método de comparación constante de análisis cualitativo*. Adine Publishing Company.
- Gómez, E. (2022). Lesson study y pensamiento práctico. la experiencia y la relación como principio de conocimiento. *Márgenes Revista De Educación*, 3(3), 164-180. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15346>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Gutiérrez Rincón, V. A., Aguilar Zambrano, J. J., & Medina Vásquez, J. E. (2019). Cambio organizacional, institucional y tecnológico: una aproximación desde la teoría actor-red y el trabajo institucional. *Cuadernos de Administración*, 32(59). <https://doi.org/10.11144/javeriana.cao32-59.coit>
- Hurtado García, A. (2020). Los nuevos paradigmas educativos en tiempos de la pandemia acercamientos a un proceso de enseñanza virtual. Colegio Hispanoamericano. *Revista de educación y pensamiento*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7748348>
- Husserl, E. (2002). *Lecciones de Fenomenología de la conciencia interna del tiempo*. Editorial Trota.
- Iglesias Martínez, M. J., Moncho Miralles, M., & Lozano Cabezas, I. (2019). Repensando la formación teórica a través del Prácticum: experiencias de una docente novel. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (23), 49-64. <https://doi.org/10.18172/con.3557>
- Jociles Rubio, M. I. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista colombiana de antropología*, 54(1), 121-150. <https://doi.org/10.22380/2539472x.386>
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content knowledge (tpack)? *Journal of Education*, 193(3), 13-19. <https://doi.org/10.1177/002205741319300303>
- Lima Montenegro, S., & Fernández Nodarse, F. (2017). La educación a distancia en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. Reflexiones didácticas. *Atenas*, 3(39), 31-47. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055149003/html/>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238247>
- Martins, S., & Sant'Anna, A. (2014). Valores individuais e comprometimento organizacional: um estudo com o corpo docente de instituição de ensino superior. *Revista Gestão Universitária Na América Latina - Gual*, 227-246. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2014v7n3p227>
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (2013). *Employee organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. Academic press. <https://doi.org/10.1016/C2013-0-11207-X>
- Muñoz, M. H. (2017). Técnicas e instrumentos de recolección de datos en Ciencias Militares. *Tema de Investigación Central de la Academia*, 99-110. <http://www.revistaensayosmilitares.cl/index.php/tica/article/view/168>
- Muñoz-Repiso, A. G., Martín, A. H., & Payo, A. R. (2012). La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las tic: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista Complutense De Educación*, 23(1). [https://doi.org/10.5209/rev\\_rced.2012.v23.n1.39108](https://doi.org/10.5209/rev_rced.2012.v23.n1.39108)
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- Nogueira, R., & Franco, A. P. (2018). *A educação das relações étnico-raciais na voz de discentes e docentes do curso de pedagogia da faculdade de ciências integradas do pontal - ituiutaba-mg*. *Cadernos De Pesquisa*, 25(1), 49. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v25n1p49-62>
- Ordóñez-Hernández, C., Leal-Márquez, D., & Castillo, A. (2022). Trabajo remoto en casa: riesgos, efectos y retos en la docencia universitaria. *Corporación Minuto de Dios - UNIMINUTO*. <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-551-5.cap.2>
- Pacheco, L. (2021). Entornos virtuales en el aprendizaje cooperativo: una estrategia innovadora contemporánea. *Revista Innova Educación*, 4(1), 65-77. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.005>
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Quispe, C., & Ope, L. (2019). Centros de recursos tecnológicos (ert) en Perú: ¿redefinen los recursos tecnológicos los procesos de enseñanza y aprendizaje? *Renote*, 17(1), 264-275. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.95792>
- Reales, N., & Ortega, J. (2020). Diseño y validación de un modelo de gestión del capital intelectual para la calidad de instituciones de educación superior, Colombia. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 37(1). <https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.10>
- Román Acosta, D. (2023). Alianzas, Formación y Experiencias: Capacitación Online en Redacción de Artículos Científicos. *Revista venezolana de pedagogía y tecnologías emergentes*, 3(2739-0497). <https://doi.org/10.5281/zenodo.8286164>
- Román Acosta, D. D., Alarcón Osorio, D., y Rodríguez Torres, E. (2023). Implementación de ChatGPT: aspectos éticos, de edición y formación para estudiantes de posgrado. *Revista Senderos Pedagógicos*, 15(1), 15-31. <https://doi.org/10.53995/rsp.v15i1.1592>
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación* (Ed.). Panapo. [https://www.perio.unlp.edu.ar/tif/wp-content/uploads/2021/04/CarlosSabino-EIProcesoDeInvestigacion\\_0.pdf](https://www.perio.unlp.edu.ar/tif/wp-content/uploads/2021/04/CarlosSabino-EIProcesoDeInvestigacion_0.pdf)
- Santander, E., Avendaño, M., Parada, S., & Cruz, P. S. d. l. (2022). La relación entre las representaciones implícitas acerca del aprendizaje y la práctica pedagógica de formadores de educadoras de párvulo: un estudio de caso en una universidad católica privada en Chile. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, 14(16). <https://doi.org/10.34236/rpie.v14i16.316>
- Santos, N. C., Grammatikopoulos, T. D. P., & Medina, C. A. d. P. (2018). Reflexões sobre os aspectos simbólicos das marcas sob a ótica da teoria institucional. *Revista Gestão Em Análise*, 7(2), 107. <https://doi.org/10.12662/2359-618xregea.v7i2.p107-119.2018>
- Schwartz, H. S., & Schön, D. A. (1987). The reflective practitioner: how professionals think in action. *Administrative Science Quarterly*, 32(4), 614. <https://doi.org/10.2307/2392894>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1). [https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikieport/\\_media/cursos/tic/s1x1/modul\\_3/connectivismo.pdf](https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikieport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/connectivismo.pdf)
- Siemens, G. (2006). Connectivism: Learning and knowledge today. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(3), 1-13. [http://www.educationau.edu.au/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/globalsummit/gs2006\\_siemens.pdf](http://www.educationau.edu.au/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/globalsummit/gs2006_siemens.pdf)
- Stover, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F. E., & Fernández Liporace, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105-115. <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483555396010.pdf>
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory (Edición ilustrada, reimpresa)*. SAGE Publications.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Torres, C. (2002). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. (comp.) CLACSO. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/202/Paulo%20Freire%20y%20la%20agenda%20de%20educadores%20de%20latinoam%C3%A9rica.pdf?sequence=1>
- Vallejo Valdivieso, P. A., Zambrano Pincay, G., Vallejo Pilligua, P. Y., & Bravo Cedeño, G. M. (2019). Importancia del Conectivismo en la inclusión para mejorar la Calidad Educativa ante la tecnología moderna. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4(8), 523-543. <https://doi.org/10.35381/r.k.v4i8.297>
- Villanueva, S. V., Campos, S. A. V., Villanueva, C., & Villanueva, L. V. (2021). Hacia el conectivismo: docente y estudiante, sus roles en el espacio virtual. *Paidogogo*, 3(1), 52-65. <https://doi.org/10.52936/p.v3i1.46>

- Vilte C. (2021). *Metauniversidad. una propuesta que responde a los desafíos de una universidad latinoamericana pospandemia. IV Jornadas de investigación e innovación. II VIRTUAL.UNERG*. <https://es.calameo.com/books/00434745761f5ec245908>
- Zambrano, A. (2006). *Contributions to the comprehension of the science of education in france concepts, discourse and subjects*. [Tesis Doctoral, Atlantic International University]. <https://www.aiu.edu/applications/DocumentLibraryManager/upload/Tesis%20Final%20Armando%20Zambrano.pdf>
- Zapata, A. G., & Cano, A. S. G. (2021). Creencias sobre las interacciones docente-estudiante en el aprendizaje colaborativo. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(3), 303-319. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052021000300303>
- Zuñiga Macancela, E. R., Romero Berrones, W. J., Palma Vidal, J. C., & Soledispa Baque, C. J. (2020). Plataformas virtuales y fomento del aprendizaje colaborativo en estudiantes de Educación Superior. *Sinergias Educativas*, 5(1). <https://doi.org/10.37954/se.v5i1.71>