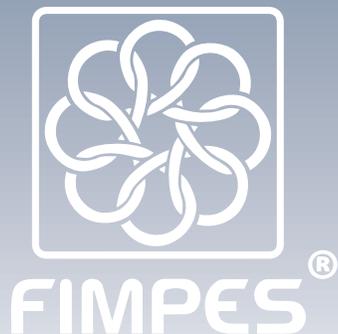


REVISTA DE INVESTIGACIÓN FIMPES: MAYOR CALIDAD, MEJOR FUTURO



Volumen 6 - Número 1

ISSN: 2448-6462

<https://www.fimpes.org.mx/index.php/comunicacion/revista-fimpes>



REVISTA DE INVESTIGACIÓN FIMPES:
MAYOR CALIDAD, MEJOR FUTURO

FIMPES[®]

REVISTA SEMESTRAL PUBLICADA POR LA
FEDERACIÓN DE INSTITUCIONES MEXICANAS
PARTICULARES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Dr. Emilio Baños Ardavín

Presidente de la FIMPES

Rector Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Ing. Rodrigo Guerra Botello

Secretario General de la FIMPES

Dra. Sonia Bacha Baz

Directora del Sistema de Acreditación

Dr. Bernardo González Aréchiga Ramírez-Wella

Presidente de la Comisión de Investigación de la FIMPES

Rector Institucional de la Universidad del Valle de México

Mtra. Leticia Rodríguez Segura

Coordinadora Operativa de la Comisión de Investigación de la FIMPES

Directora Institucional de Innovación e Investigación Educativa

Universidad del Valle de México

REVISTA DE INVESTIGACIÓN FIMPES: MAYOR CALIDAD, MEJOR FUTURO, año 6, No. 1, julio de 2021, es una publicación semestral editada por la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A. C., calle Río Guadalquivir, 50, 4to piso, Col. Cuauhtémoc, Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06500, Tel. (55) 5514 - 5514
www.fimpes.org.mx, revista.investigacion.fimpes@gmail.com

Editor responsable: Dra. Mercedes Cancelo. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04 - 2015 - 091510085700 - 203, ISSN: 2448-6264, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Párrafos completos de los artículos pueden citarse siempre y cuando se haga mención al autor y publicación. Responsable de la edición, Mtro. Juan Carlos Orozco Sierra (Académico de Tiempo Completo, Universidad del Valle de México, institución acreditada por FIMPES). Responsable WEB. Mtra. Areli Rosas (Universidad del Valle de México). Coordinador Editorial: Mtro. Ricardo Jacob Mendoza Rivera.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A.C.

Los artículos podrán ser descargados gratuitamente de la página
<https://www.fimpes.org.mx/index.php/comunicacion/revista-fimpes>



REVISTA DE INVESTIGACIÓN FIMPES:
MAYOR CALIDAD, MEJOR FUTURO

FIMPES[®]

COMITÉ EDITORIAL

EDITORA PRINCIPAL

Dra. Mercedes Cancelo San Martín
Universidad de Málaga, España & Universidad Del Valle de México, México

EDITORES ADJUNTOS

Dra. María Soledad Ramírez Montoya
Tecnológico de Monterrey, México

Dr. Antonio Rico Sulayes
Universidad de las Américas, Puebla

Dra. Sara Elvira de Jesús Galbán Lozano
Universidad Panamericana, Campus Aguascalientes, México

Dr. Rogelio del Prado Flores
Universidad Anáhuac, México

Dra. Cecilia Martínez Torteya
UDEM, México

Dra. Gabriela Croda Borges
UPAEP, México

Dra. Mónica Márquez Hermosillo
ITESO, México

Dr. Alejandro Canales Sánchez
UNAM & Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México

Dr. Enrique Farfán Mejía
Universidad Pedagógica Nacional, México

Dr. Ignacio Muñoz
Universidad Andrés Bello, Chile

¿Qué es FIMPES?

La Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) es una agrupación de instituciones mexicanas particulares, que tiene como propósito mejorar la comunicación y colaboración de éstas entre sí y con las demás instituciones educativas del país, respetando las finalidades particulares de cada una, para que sus miembros puedan cumplir mejor la responsabilidad de servir a la nación.

Las 111 instituciones FIMPES y su matrícula de más de 750,000 alumnos, presentan una riquísima heterogeneidad:

- Las hay de inspiración religiosa y laicas, y entre las de inspiración religiosa, encontramos instituciones de afiliación Adventista, Católica, Judía, Metodista y otras.
- 38 instituciones FIMPES se ubican en la zona centro, 20 en la zona noreste, 22 en la zona noroeste y occidente y 31 en la zona sur.
- Contamos con 22 rectores mujeres y 89 hombres, simpatizantes de toda la gama de opciones políticas.

Historia de la revista

La revista investigación de la FIMPES nace el 2006 con el propósito de fortalecer la comunicación y la colaboración entre los líderes de investigación de las Instituciones de Educación Superior (IES) miembros de FIMPES.

Además de ofrecer un medio electrónico de comunicación, para compartir los productos del trabajo investigativo que, a juicio del Consejo Editorial cumplan con los requisitos de calidad y forma, es un foro para la difusión de la generación de conocimiento y para fortalecer los lazos entre las IES miembros de las FIMPES.

El objetivo general de la RIF es fomentar la investigación de ideas en materia de investigación y evaluación educativa, principalmente realizadas por las instituciones afiliadas a la FIMPES y servir como un vínculo de comunicación.

Como objetivos específicos incluye:

- Funcionar como vehículo de comunicación de los investigadores.
- Crear un foro de divulgación científica para dar a conocer las diferentes líneas de investigación que promueven las instituciones afiliadas a la FIMPES.
- Fomentar los vínculos y redes de investigadores.
- Servir como medio de actualización y formación de académicos e investigadores
- Posicionar a la comisión de investigación de la FIMPES como un organismo innovador y calificado de investigación.

Envíos en línea

La revista recibirá textos en español e inglés, siempre y cuando se apeguen a los lineamientos editoriales, y se traducirán al otro idioma solamente los títulos, resúmenes y palabras claves en caso de ser dictaminados como publicables.

Los originales únicamente se recibirán en la dirección electrónica: revista.investigacion.fimpes@gmail.com

Guía para los autores

Se invita a investigadores, docentes y estudiantes a participar en la publicación de artículos para la Revista De Investigación FIMPES (RIF), bajo los criterios de participación a continuación enunciados.

Los trabajos que no cumplan con los requisitos señalados serán rechazados por el Comité Editorial.

Criterios de formato

- Los documentos deberán presentarse en procesador de palabras Word, letra Arial, tamaño 12 e interlineado de 1.5
- La extensión máxima de los artículos y los ensayos será de 7,000 a 10,000 palabras, incluyendo tablas (cuadros, catálogo, listado, etc), imágenes (gráficos, diagramas, fotografías, mapas, esquemas, etc) y referencias bibliográficas. Las reseñas de libros no deberán exceder dos cuartillas. Excepcionalmente, el CE podrá someter a arbitraje trabajos que excedan la extensión máxima, siempre que refieran a estudios y documentos con un alto interés coyuntural o estratégico.
- La redacción deberá presentarse en primera persona del singular, primera personal del plural o en tercera persona del singular.

Datos de presentación

- **Información de los autores:** descripción no mayor a 50 palabras sobre su grado académico, institución donde labora, registro ORCID, correo y datos académicos destacados. El número máximo de autores por artículo son 3 (tres).
- **Título:** deberá ser concreto no mayor a 15 palabras y reflejar el desarrollo de la investigación, evitando el uso redundante de palabras o la metodología de trabajo. Deberá presentarse en español e inglés, independientemente del idioma original de la investigación.
- **Resumen:** deberá contener en no más de 180 palabras y en este orden: a) objetivo general, b) metodología, c) resultados, d) recomendaciones, e) limitaciones e implicaciones, f) originalidad y g) conclusiones. Deberá presentarse en español e

inglés, independientemente del idioma original de la investigación.

- **Palabras clave:** deberá identificar el contenido del artículo; máximo 5 palabras clave. Deberán presentarse en español e inglés, independientemente del idioma original de la investigación.

Estructura del artículo

- **Introducción:** contiene el contexto general y específico de la investigación. El objetivo debe estar declarado en esta sección.
- **Estado del arte:** resultados del análisis de la bibliografía científica y académica del tema de la investigación, deberá ser relevante y actual.
- **Métodos:** condiciones de espacio y tiempo, donde se manejan datos o información relevante de la investigación.
- **Resultados y conclusiones:** interpretaciones producto de la investigación y el contenido obtenido.
- **Agradecimientos:** reconocimiento a personas, organizaciones, fuentes de financiamiento y apoyos que fueron empleados para el desarrollo de la investigación (o declarar que no las tuvo).
- **Referencias bibliográficas:** información de los trabajos consultados de acuerdo a la *American Psychological Association* (APA) 7ma. versión, es decir, irán insertadas en el texto, no al pie de página.
- **Nota:** Los protocolos de escritura de la APA para citar fuentes electrónicas están en evolución. Para una información más reciente, consultar el vínculo al sitio de la APA, <http://www.apastyle.org/>

Sobre las imágenes, tablas, fórmulas

- Las imágenes (gráficos, diagramas, fotografías, mapas, esquemas, etc) deberán ser enviadas de manera independiente al documento de Word. Los diagramas, fotografías, gráficas, o portadas de libro, deberán enviarse en formato JPG con una resolución no menor a 300 dpi. Deberán numerarse, declararse la fuente de proveniencia o “elaboración propia” en su caso.
- Las tablas (cuadros, catálogo, listado, etc) deberán enviarse en formato de editable, no como imagen.
- Las fórmulas deberán enviarse en editable con las herramientas de Word, no como imagen.

Enfoque y alcance

La Revista de Investigación FIMPES (RIF) es una publicación periódica semestral (enero-junio y julio-diciembre). Su objetivo es fomentar la investigación de ideas en materia de investigación y evaluación educativa, principalmente realizadas por las instituciones afiliadas a la FIMPES y servir como un vínculo de comunicación.

La revista publicará artículos y reseñas de libros en la frontera del conocimiento del área de educación superior y acreditación. La revista aceptará trabajos en idioma español e inglés.

Los trabajos sometidos a la Revista de Investigación FIMPES deberán ser inéditos, apegarse a las políticas editoriales, las directrices para los autores y no incurrir en problemas de ética. Los artículos serán sometidos sin excepción a un proceso de arbitraje a doble ciego; las reseñas se someterán a un proceso de revisión editorial.

El alcance temático de la revista basado en la frontera del conocimiento en el área de educación superior y acreditación, incluyen principalmente los temas siguientes: pedagogía y currículo; medición y evaluación; organización educativa y liderazgo; aprendizaje en la educación superior; aprendizaje en adultos, comunitario y profesional; identidad y diversidad de los estudiantes; tecnologías en el aprendizaje; alfabetización y aprendizaje de idiomas; educación en ciencias, matemáticas y tecnología; procesos de acreditación de instituciones privadas en filosofía institucional, planeación, normatividad, planes y programas, personal académico, estudiantes, personal administrativo, apoyos académicos y recursos físicos.

Políticas de sección

- **Artículos de investigación.** Son trabajos de resultados finales de una investigación socialmente pertinente y académicamente relevante. Los resultados se analizan rigurosamente con base en herramientas conceptuales y estadísticas. La Revista FIMPES evaluará mediante el proceso de arbitraje doble ciego con especialistas en el área y temática del trabajo.
- **Artículos de revisión.** Son trabajos de análisis, evaluación y discusión crítica que permite

identificar relaciones, contradicciones o inconsistencias en el área de estudio, así como propuestas para estudios futuros. La Revista FIMPES evaluará mediante el proceso de arbitraje doble ciego con especialistas en el área y temática del trabajo.

- **Artículos teóricos.** Son trabajos de análisis de la literatura de investigación que contribuyen al avance de la teoría, realiza un seguimiento del desarrollo de la teoría para ampliar o refinar conceptos teóricos y novedosos. También puede ser un análisis de consistencias o inconsistencias de teorías ya existentes. La Revista FIMPES evaluará mediante el proceso de arbitraje doble ciego con especialistas en el área y temática del trabajo.
- **Reseñas de libros.** Análisis o revisiones críticas de libros que abordan temas relacionados con la educación superior y/o la acreditación, preferentemente de publicaciones actuales.

Proceso de evaluación por pares

Todos los artículos sometidos a la revista FIMPES están sujetos a una revisión editorial por parte del Consejo Editorial para determinar su pertinencia temática, metodológica, actualidad y forma. Sólo si el resultado es favorable, se enviará a revisión de árbitros de acuerdo con el método doble ciego. Los autores y árbitros deberán estar sujetos a cumplir con los criterios de ética emitidos por COPE.

El dictamen derivado del proceso de arbitraje doble ciego se dará a conocer a los autores bajo las siguientes condiciones: que ambos resultados sean favorables y sujeto a comentarios que fortalezcan la investigación; de tener un resultado favorable y uno negativo, se enviará a un tercer árbitro; en caso de existir dos dictámenes negativos, el artículo queda rechazado; el Editor Principal tiene amplio criterio para resolver cualquier controversia y su dictamen es inapelable.

Frecuencia de publicación

La revista FIMPES tiene una frecuencia de publicación semestral y se anuncia en: enero y julio.

Política de acceso abierto

La revista FIMPES tiene el propósito de difundir investigaciones de alto nivel y con impacto en las diferentes ramas de la educación superior y acreditación. Es por

ello que ofrece a todos sus lectores, autores, árbitros y comunidad en general, acceso abierto a todos sus contenidos en apego a la Iniciativa Acceso Abierto de Budapest.

El envío y procesamiento de artículos y reseñas no tiene ningún costo.

Funciones del Editor Principal y del Consejo Editorial

Editor Principal

El Editor Principal es un destacado investigador del área de educación que fomenta la calidad científica de la Revista de Investigación FIMPES (RIF). Es el encargado de gestionar y supervisar todo el proceso editorial de los artículos y reseñas. Sus responsabilidades son:

- Gestionar el desarrollo del proceso editorial de la revista.
- Tomar decisiones estratégicas junto al CE en la edición y publicación de artículos y reseñas.
- Representar institucionalmente la revista.
- Velar por el estricto apego a los lineamientos, políticas editoriales y código de ética establecidos.
- Mantener la calidad de los contenidos y la excelencia editorial.
- Promover las actividades y toma de decisiones del Consejo Editorial.
- Proponer al CE la versión definitiva de cada número.
- Garantizar las pautas y el cronograma de evaluaciones y correcciones de los contenidos.
- Difundir y distribuir los acuerdos y el contenido de la RIF.
- Todas las responsabilidades de un miembro del Consejo Editorial Nacional con voto de calidad.

Coordinador Editorial

El Coordinador Editorial de la Revista de Investigación FIMPES (RIF) es un especialista de prestigio y con los conocimientos suficientes para llevar a cabo el proceso editorial. Sus responsabilidades son:

- Ejecutar el proceso editorial.
- Interactuar de manera continua con la comunidad de la RIF: autores, árbitros, lectores, y CE.
- Garantizar la confidencialidad del proceso de arbitraje doble ciego en apego a los criterios de ética.
- Solicitar a todos los autores una carta de declara-

ción de registro de todos los autores, de derechos de autoría y de originalidad, así como cualquier aclaración pertinente en caso de controversias.

- Comunicar puntualmente a los autores la decisión de aceptación o rechazo del artículo o reseña de acuerdo con el momento del proceso editorial en que se encuentre.
- Mantener actualizados en términos de localización, gestión y mantenimiento, las bases de datos, índices y directores, así como las listas de distribución adecuadas para la revista.
- Emitir las constancias y cartas que se soliciten, indicadas por el Editor Principal.
- Velar por el cumplimiento de la política editorial, código de ética y criterios para la publicación de contenidos.
- Revisar el nivel de plagio de las contribuciones sometidas a la revista antes de iniciar el proceso editorial.

Consejo Editorial: Editores Adjuntos

Es un grupo de investigadores nacionales e internacionales en educación seleccionados por su calidad científica. Asesoran al editor principal y le hacen propuestas para conseguir la mejora continua de la publicación y para ayudarlo a tomar decisiones. Sus responsabilidades son:

- Tomar decisiones estratégicas en la edición y publicación de artículos.
- Dar recomendaciones para la mejora continua de la revista.
- Invitar a investigadores a someter artículos de investigación a la revista.
- Revisar los documentos sometidos y decidir si se pasa o no a arbitraje.
- Proponer árbitros.
- Definir el orden del contenido de cada número y la versión definitiva de cada número.
- Proponer índices, bases de datos y repositorios para que la integración de la RIF
- Promover la revista
- Proponer y/o aprobar la integración de nuevos miembros del CE.

Recepción-Aceptación-Publicación

En apego a las mejoras prácticas editoriales, un artículo tarda entre tres y seis meses entre su recepción y aceptación.

El periodo entre la aceptación y la publicación de un documento es máximo un año.

Detección de plagio

La revista **FIMPES** somete a un programa antiplagio todos los documentos sometidos, los autores deben evitar a toda costa incurrir en cualquier forma de plagio, así como dar crédito en citas y referencias, los trabajos que fueron empleados en el desarrollo de la investigación.

Licencia de los contenidos

La Revista **FIMPES** declara que todos sus contenidos se pueden usar a partir de la licencia *Creative Commons BY-NC 4.0 Internacional* (nota: implica que los contenidos se deben compartir igual, sin modificación alguna en textos, imágenes y tablas, y además no debe tener objetivos lucrativos comerciales).

Política de privacidad

La Revista **FIMPES** expresa que los datos proporcionados por el autor para correspondencia, datos institucionales, coautores, correos, registros ORCID, etc, así como datos los contenidos de artículos y reseñas previos a la publicación y durante los procesos editoriales son de uso exclusivo, cauteloso y en apego a las políticas de datos personales, por el equipo editorial.

La presente política también aplica a documentos sometidos con dictamen de rechazado.

Deslinde de responsabilidades

La Revista **FIMPES** se deslinda de cualquier responsabilidad de actos de plagio o fraude científico cometido por parte los autores de las contribuciones enviadas, rechazadas, aceptadas y/o publicadas.

Código de ética

La revista FIMPES se apega a los criterios éticos publicados por el *Committee on Publication Ethics (COPE)*:

Responsabilidades del Consejo Editorial de la Revista de Investigación FIMPES (CE)

Las responsabilidades están basadas en el *Guidance for Editors: research, audit and service evaluations*.

<https://publicationethics.org/resources/guidelines-new/guidance-editors-research-audit-and-service-evaluations>

1. El CE se compromete gestionar la recepción del artículo remitido y a verificar que cumplan los criterios de pertinencia temática, estilo y especificaciones de escritura. En caso de que cumpla lo anterior descrito, se compromete a enviarlo a los dictaminadores especialistas en el tema que aborda el autor bajo el proceso doble ciego, a recoger sus observaciones y propuestas, y a remitirlas al autor. Una vez cumplido este proceso, se compromete a programar la publicación del artículo, ejerciendo la Ley de Protección de Datos vigente en México.
2. El CE asume la responsabilidad de informar al autor la fase del proceso editorial en que se encuentra el artículo enviado, así como las resoluciones del arbitraje.
3. El CE se compromete a emitir comunicaciones formales al autor en las siguientes fases del proceso editorial: a. Recepción del original b. Aceptación o rechazo del arbitraje c. Estatus en prensa, en el momento de aceptación para publicación d. Estatus publicado, en el momento de publicación en línea.
4. La publicación de un artículo sometido a la Revista de Investigación de FIMPES dependerá exclusivamente de:
 - a. La afinidad del texto con la temática establecida
 - b. El cumplimiento estricto de los requisitos de forma establecidos por la Revista para el envío de originales.
 - c. Los resultados de la evaluación académica de los dictaminadores.
 - d. La satisfacción de las observaciones y cambios requeridos por los dictaminadores.
5. Las decisiones editoriales no se verán afectadas por razones de nacionalidad, etnicidad, posición política, o religión de los autores o adscripción a una

universidad perteneciente o no a FIMPES. La decisión de editar o publicar no será determinada por políticas externas al CE.

6. El CE garantizará que los artículos enviados por los integrantes de sus cuerpos editoriales y dictaminadores serán sometidos a los mismos procesos de evaluación y dictamen doble ciego que cualquier otro autor.
7. El CE se compromete a respetar estrictamente el proceso de dictamen establecido en sus normas editoriales.
8. Los integrantes del CE y los dictaminadores se comprometen a no utilizar en sus propios trabajos, materiales inéditos que formen parte de artículos sometidos para su publicación.

Responsabilidades de los autores

Las responsabilidades de los autores se basan en COPE: *How to handle authorship disputes: a guide for new researchers*.

<https://doi.org/10.24318/cope.2018.1.1>

1. El autor se compromete a que el artículo sometido a la Revista de Investigación de FIMPES es un trabajo inédito. Cualquier texto previamente publicado será rechazado. Se considerará un trabajo como previamente publicado cuando ocurra cualquiera de las siguientes situaciones:
 - a. Cuando el texto completo haya sido publicado.
 - b. Cuando fragmentos extensos de materiales previamente publicados formen parte del texto enviado a la Revista.
 - c. Cuando el trabajo sometido a la Revista esté contenido en memorias publicadas.
 - d. Estos criterios se refieren a publicaciones previas en forma impresa o electrónica, y en cualquier idioma.
2. Es responsabilidad del autor evitar cualquier conflicto de interés en la publicación de datos y resultados.
3. El autor deberá citar y referenciar claramente cualquier fragmento que sea tomado de la obra de otro, o de textos del propio autor. Este criterio incluye la debida referencia a las fuentes de datos, figuras y documentos. A criterio del CE el incumplimiento de este criterio puede ser considerado como plagio, en cuyo caso el trabajo será descartado para publi-

cación.

4. Se considera una buena práctica que el autor establezca los créditos correspondientes a todas las personas que hayan colaborado en los proyectos de investigación en los que se sustente el artículo.
5. Dado que el proceso de dictamen académico de los textos para su publicación en la Revista se sustenta en el arbitraje “doble ciego”, es responsabilidad del autor evitar cualquier referencia a su identidad en el texto.
6. El autor no debe remitir su trabajo a cualquier otra publicación mientras esté en proceso de arbitraje en la Revista de Investigación de FIMPES. Si se detecta esta conducta se suspenderá el proceso de revisión o publicación del texto correspondiente.
7. El autor debe declarar las fuentes de financiamiento y apoyo institucional que recibió para desarrollar su investigación o indicar que no las tuvo.
8. El autor acepta en su integridad las normas, criterios y procedimientos editoriales de la Revista.

Responsabilidades de los dictaminadores

Las responsabilidades de los dictaminadores están basados en el *Ethical guidelines for peer reviewers*.

<https://doi.org/10.24318/cope.2019.1.9>

1. Los dictaminadores definen si un material es publicable o no. En ambos, deben proveer razones suficientes para sustentar su opinión. En todos los casos deberán orientar a los autores para la mejora del texto sometido a la Revista.
2. Los dictaminadores sólo deberán aceptar aquellos textos sobre los que tengan suficiente competencia, experiencia y conocimiento para desarrollar las responsabilidades que se esperan de ellos.
3. Los dictaminadores deberán evitar cualquier conflicto de interés que identifiquen en referencia al texto que les ha sido enviado.

Índice

Nota del Editor

Dra. Mercedes Cancelo San Martín 11

Los sueños como fundamento pedagógico para el desarrollo de la lectoescritura en instituciones educativas .

Álvaro Churta Martínez 12

Teorías Destacadas de la Motivación en el Contexto Deportivo.

Tania Guadalupe López Yáñez
Josman Espinosa Gómez 18

Estado del arte sobre autorregulación del aprendizaje del estudiante universitario en los entornos educativos virtuales.

Marcelino Trujillo Méndez 28

La noción de RSE en ejecutivos de RH; oportunidad para crear valor compartido.

Liliana Raquel Ruiz Fuentes
Miguel Armando Paniagua
Martha Beatriz Valderrama Sánchez 48

La investigación social en el campus Tuxtla-Universidad del Valle de México. Corresponsabilidad con el sureste.

Valente Molina Pérez 65

Diagnóstico de competencias digitales en docentes universitarios de la licenciatura en ciencias de la educación.

Ma. Consuelo Jiménez Jiménez 77

Nota del Editor

Les doy la bienvenida al este tercer número de la Revista de Investigación **FIMPES** (RIF) en su nueva época. Como han observado esta nueva andadura de la revista supone una orientación profesional hacia la investigación en todas las vertientes educativas presentes en la formación superior. La visión de la revista responde a los nuevos tiempos, en los cuales, la inquietud de las instituciones de educación superior se divide entre la formación de calidad y la innovación en la investigación.

En este sentido, **FIMPES** y en concreto la revista, desea ser punto de encuentro e intercambio en esta necesidad imperiosa de aportar luz a la investigación en el ámbito de la educación, sin olvidarse de la instancia de mejorar y trascender en calidad y aporte social. Este nuevo número de la revista está orientado a continuar profundizando en las investigaciones que se generan en el seno de las universidades. Las cuales necesitan responder a problemas de su entorno, a la vez que adaptarse a los nuevos tiempos que estamos viviendo.

En esta ocasión incluimos seis investigaciones que integran una amplia imagen del trabajo inductivo y deductivo que está creciendo los centros educativos del ámbito superior en México y a nivel internacional.

El profesor Churta Martínez aborda el papel de “Los sueños como fundamento pedagógico para el desarrollo de la lectoescritura en instituciones educativas”. Buscando a través de este mecanismo un enfoque didáctico que sumen nuevos avances a la concepción del trabajo práctico en el espacio docente.

Los profesores López Yáñez y Espinosa con su aportación “Teorías Destacadas de la Motivación en el Contexto Deportivo”, plantea la necesidad de innovar en la gestión de la práctica deportiva a través de la implementación profesional de experiencias motivantes que permitan desarrollar con éxito los objetivos propuestos.

El profesor Trujillo a través de su análisis titulado “Estado del arte sobre autorregulación del aprendizaje del estudiante universitario en los entornos educativos virtuales”, desentraña un contexto que ha marcado y definido el actual desarrollo docente: la virtualidad. Contrastando desde el análisis teórico cómo este nuevo formato de educación supone una oportunidad de desarrollo que definitivamente se ha incorporado a la educación formal.

La profesora Ruíz aporta un estudio acerca de “La noción de RSE en ejecutivos de RH; oportunidad para crear valor compartido. Un análisis cualitativo en ejecutivos de empresas en El Salvador”. Esta investigación introduce el desarrollo singular de la Responsabilidad Social en un ámbito empresarial como valor y significativo definitorio no sólo de la actividad comercial sino identitaria de la organización.

La investigadora Valente Molina con su manuscrito “La investigación social en el campus Tuxtla-Universidad del Valle de México. Corresponsabilidad con el sureste”, valora la transferencia universidad-entorno y su significado en el contexto concreto de Tuxtla. Analizando cómo la universidad aporta respuestas a la necesidad del microentorno, suponiendo un valor añadido a la actividad educativa superior.

Finalmente, cerrando este número, la profesora Jiménez en su artículo “Diagnóstico de competencias digitales en docentes universitarios de la licenciatura en ciencias de la educación”, profundiza sobre las competencias de los docentes en un caso de estudio que pretende ser un análisis de las competencias digitales en el ámbito docente de la carrera de educación. Es importante analizar la formación digital de los docentes que forman a los futuros profesionales de la labor educativa.

Les reitero nuestra invitación a que compartan sus investigaciones, permitiendo de esa forma construir un espacio de interacción que nos enriquezca y cohesione no sólo educativamente sino también humanísticamente.

Dra. Mercedes Cancelo San Martín
Editora Principal
Revista de Investigación FIMPES



FIMPES®

**REVISTA DE INVESTIGACIÓN FIMPES:
MAYOR CALIDAD, MEJOR FUTURO**

Los sueños como fundamento pedagógico para el desarrollo de la lectoescritura en instituciones educativas

Dreams as a pedagogical foundation for the development of literacy in educational institutions

Álvaro Churta Martínez
Institución Educativa Llanos de Cuiva
Colombia

Recibido / Received 05/02/2021
Aceptado / Accepted 23/06/2021

Resumen

El objetivo es realizar una revisión sistemática sobre el presente artículo es un análisis del proceso de la construcción de textos de estudiantes de la Institución Educativa Marco Tobón Mejía, ubicada en Santa Rosa de Osos, y la Institución Llanos de Cuivá, municipio de Yarumal. En estudiantes de cuarto de primaria y sexto de secundaria. Durante el segundo semestre del año 2019 y primer semestre de 2020. Donde por medio de un cuaderno de sueños, plasmaron de manera creativa textos literarios con sistemas de significación y asociados al lenguaje, lo cual permitió que los estudiantes incrementaran sus habilidades de lectoescritura y comunicación, y mejoraran a su vez sus habilidades cognitivas y de expresión lingüística. El resultado se valida con una revisión bibliográfica que fundamenta los resultados encontrados mediante una discusión de postulados de varios autores, así mismo se concluye con los beneficios de la propuesta en las instituciones educativas

Palabras clave: Sueños, Construcción, Textos, Estudiantes

Abstract

This article is an analysis of the process of constructing texts by students of the Marco Tobón Mejía Educational Institution, located in Santa Rosa de Osos, and the Llanos de Cuivá Institution, municipality of Yarumal. In fourth grade and sixth graders. During the second half of 2019 and first half of 2020. Where through a notebook of dreams, they creatively captured literary texts with systems of significance and associated with language, which allowed students to increase their literacy and communication skills, and improve their cognitive and linguistic expression skills. The result is validated with a literature review that bases the results found through a discussion of postulates of several authors, likewise concludes with the benefits of the proposal in educational institutions.

Key words: Dreams, Construction, Texts, Students.

Álvaro Churta Martínez. Magister en administración de la informática educativa de la Universidad de Santander. Candidato doctorado a Pensamiento Complejo por la Universidad Edgar Moran. villa284@yahoo.es

Introducción

La educación es la base fundamental del desarrollo humano y la evolución del conocimiento, es por ello que la responsabilidad del docente como profesionales, conlleva a exigirse más cada día, pues de su desarrollo depende la educación de sus estudiantes y adherencia de los conocimientos transmitidos. “La estructura de la práctica obedece a múltiples determinantes, tiene su justificación en parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y las condiciones físicas existentes, etc. Pero la práctica es algo fluido, huidizo, difícil de limitar con coordenadas simples y, además, compleja, ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos, etc” (Zabala, 2018). Que hacen parte del proceso pedagógico en concordancia con los principios escolares del aula. En este contexto los estudiantes son la fuente principal para un desarrollo pedagógico que busca potencializar las habilidades de lectoescritura de los estudiantes.

La enseñanza permite hacer avanzar el conocimiento de los estudiantes o aprendices, es por ello que “Los procesos de planificación previa o los de evaluación de la intervención pedagógica, ésta no puede analizarse sin que se contemple dinámicamente desde un modelo de percepción de la realidad del aula en que están estrechamente vinculadas la planificación, la aplicación y la evaluación” (Zabala, 2018). Permitiendo hacer del aprendizaje un camino seguro a la adquisición de conocimiento, donde; “Las secuencias de actividades de enseñanza/aprendizaje o secuencias didácticas son la manera de encadenar y articular las diferentes actividades a lo largo de una unidad didáctica. Así pues, podremos analizar las diferentes formas de intervención según las actividades que se realizan y, sobre todo, por el sentido que adquieren respecto a una secuencia orientada a la consecución de unos objetivos educativos” (Zabala, 2018).

Ahora bien, para permitir que la enseñanza sea un proceso eficaz y de doble vía, debe estar fundamentado en la comunicación, entre estudiante y profesorado, lo cual permitirá que ambas partes se vean beneficiadas mediante la realización de sus tareas y deberes así, como el cumplimiento de sus metas, las cuales se miden por resultados. Donde; “El papel del profesorado y del alumnado, y en concreto de las relaciones que se producen en el aula entre profesor y alumnos o alum-

nos y alumnos, afecta al grado de comunicación y los vínculos afectivos que se establecen y que dan lugar a un determinado clima de convivencia. Tipos de comunicaciones y vínculos que hacen que la transmisión del conocimiento o los modelos y las propuestas didácticas concuerden o no con las necesidades de aprendizaje” (Zabala, 2018).

El presente artículo se encamina al análisis del proceso de la construcción de textos de estudiantes de la Institución Educativa Marco Tobón Mejía, ubicada en Santa Rosa de Osos, y la Institución Llanos de Cuivá, municipio de Yarumal. En estudiantes de cuarto de primaria y sexto de secundaria. Durante el segundo semestre del año 2019 y primer semestre de 2020. Donde se tuvo en cuenta las habilidades comunicativas: lectura, escritura, escucha y habla; sino también la enseñanza o la metodología aplicada, pues en el contexto el trabajo sobre las capacidades lingüísticas ha tomado una orientación muy normativa, en el hacer y no en el ser. Además, el sitio de ubicación, ya que muchos de estos estudiantes de las instituciones mencionadas son familias flotantes por sus situaciones laborales y así frecuentemente se les interrumpe su aprendizaje. Por lo que no se sienten preparadas o más bien motivados a realizar estas actividades propias del aprendizaje en el área humanidades y lengua castellana. Como resultado del proyecto se obtuvo textos basados en sus sueños, donde desarrollaron habilidades de lectoescritura, y ampliaron su práctica gramatical y ortográfica, así también se tomo como fundamento la interpretación del ser como herramienta fundamental de la creatividad y la importancia del desarrollo del pensamiento.

Metodología

El objetivo del presente estudio, es rescatar la importancia de la interpretación de los sueños plasmados en textos literarios de los estudiantes de cuarto de primaria y sexto de secundaria de la Institución Educativa Marco Tobón Mejía, ubicada en Santa Rosa de Osos, y la Institución Llanos de Cuivá, municipio de Yarumal. Del departamento de Antioquia- Colombia. Durante el segundo semestre del año 2019 y primer semestre de 2020. Donde el docente Alvaro Churta, incentivo a un grupo focal el desarrollo de la actividad de “El cuaderno de sueños” que buscaba plasmar los sueños de los niños, con herramientas de construcción de textos pudieran crear un cuento o poesía, basándose en fundamentos gramaticales y ortográficos, y siguiendo los parámetros

mínimos del lenguaje y luego con ese material construyen un diccionario simbólico personal, sin ayuda de fuertes externas.

El estudio es de carácter cualitativo, basado en la observación a 13 estudiantes que estuvieron en el grupo focal de las dos instituciones antes mencionadas. Donde en tres ocasiones desarrollaron textos literarios, en base a la creatividad que surgió de los sueños que tuvieron, donde se fundamentaron como materia prima para sus producciones, estos textos fueron revisados y corregidos posteriormente por el docente. Este análisis conlleva a un paradigma epistemológico, de carácter cualitativo. Donde se fundamentó mediante una revisión bibliográfica los resultados obtenidos y así poder dejar la discusión y los resultados obtenidos mediante la investigación. El trabajo no excluyó a ningún estudiante del estudio e incluyó todos los trabajos y las experiencias de los estudiantes del grupo focal.

Discusión

La reflexión en la acción y sobre la acción hace parte de este proceso pedagógico, que está relacionado con el pensar, y la capacidad de análisis para posteriormente reflexionar sobre una situación en específico, “el pensamiento se toma a sí mismo como objeto y construye estructuras lógicas a partir de sus propias operaciones. En ciencias humanas, la distinción entre pensar y reflexionar no es tan evidente, ya que no hay solución de continuidad entre el pensamiento más próximo a la acción, el que la guía y la reflexión más distanciada. Más que oponer pensamiento y reflexionar” (Piaget, 1977). La reflexión está basada en el pensamiento en el actuar del ser humano, así como la capacidad de reflexionar del objeto de acción, es por ello que;

“En un enfoque de la enseñanza en el entorno escolar inspirado en la ergonomía cognitiva, confirma la fuerte imbricación de la percepción y del pensamiento en las situaciones de actividad intensa. Más que ser iterativo y analítico, el pensamiento procede mediante Gestalt, como la percepción, captando en una sola vez un conjunto de elementos que dan sentido y «dibujan» una decisión que forma parte del marco más que desprenderse de él” (Durand, 1996).

La enseñanza, va más allá de un conjunto de elementos que contribuyen a la adquisición de la reflexión como parte del aprendizaje, para ello; “es preciso orientar de

forma explícita la formación de los enseñantes hacia una práctica reflexiva, valorar los conocimientos de experiencia y de acción de los profesionales, desarrollar una intensa articulación teoría-práctica y una verdadera profesionalización. Estas transformaciones ponen en tela de juicio el estatus epistemológico de las ciencias de la educación y la vocación de las unidades que se consideran como tales” (Universidad Tecnológica de Pereira, 2018). Es importante resaltar que la reflexión está fundamentada en la observación, lo cual les permite a los estudiantes analizar la información de una manera eficiente y determinada por diferentes sentidos que solo puede experimentar mediante la observación, donde;

“En el momento en que empieza a reflexionar, empieza necesariamente a observar, a fin de tomar nota de las condiciones. Algunas de estas observaciones se realizan mediante el uso directo de los sentidos; otras, a través del recuerdo de observaciones previas, propias o ajenas. La persona que tiene que acudir a una cita observa con sus ojos su situación presente, recuerda el lugar a donde debía llegar a la una y pasa revista mental a los medios de transporte que conoce y sus respectivas localizaciones” (Universidad Tecnológica de Pereira, 2018).

De esta manera las sugerencias también hacen parte fundamental de la reflexión y del desarrollo del pensamiento en la enseñanza y los procesos pedagógicos, es el caso de las ciencias sociales y su aprendizaje, las innovaciones son la excepción. Este autor reclama la necesidad de un profesorado formado para ser crítico y reflexivo, que pueda crear situaciones educativas para que sus estudiantes aprendan qué significa ser críticos, siéndolo” (Pagès, 2012).

Los escenarios educativos, es el reflejo de la sociedad en cuanto a la interacción de conocimiento y participación en la sociedad (Hyde, 1995) Donde; “es preciso transformar la vida del aula y de la escuela, de modo que puedan vivenciarse prácticas sociales e intercambios académicos que induzcan a la solidaridad, la colaboración, la experimentación compartida, así como a otro tipo de relaciones con el conocimiento y la cultura que estimulen la búsqueda, el contraste, la crítica, la iniciativa y la creación” (Pérez, 1992). Donde la imagen emocional juega un papel trascendental en la construcción de textos literarios, la cual “posee gran coherencia interior, una especie de absoluta totalidad y

de autonomía, en proporción relativamente alta. Actúa en la conciencia como un cuerpo extraño, como un elemento difícil de controlar y animado por la vida propia. Mediante un esfuerzo de voluntad se puede reprimir y hacer frente a un complejo. Pero por más que se haga no se logrará destruirlo, y volverá a aparecer a la primera ocasión favorable como toda su fuerza original” (Freud, 1979).

Sin embargo, esta inundación de información requiere desarrollar la habilidad de discernir para saber interpretar y consumirla responsablemente, porque el ser humano está en un mundo sin barreras (Gasper, 2005), donde el único control son los valores éticos y morales que reciben los hogares y que se fortalece en las instituciones educativas; por lo tanto, el rol del docente está siendo cuestionado, ya que debe evolucionar hacia una transformación del mundo de la información, para desarrollar nuevas capacidades en los estudiantes. Si algo queda claro es que la información se ha convertido en promotor de cambios sociales, económicos y culturales (Martínez, & Prendes, 2004).

La educación, tiene grandes retos que deben ser acompañados de eficiencia y estrategias de inmersión de las ciencias sociales que permitan resultados positivos en la pedagogía y la adhesión de conocimiento por parte de los estudiantes “habrá que promover una educación que propenda por la formación del profesor como un intelectual, un trabajador de la cultura, un profesional reflexivo en permanente transformación, con capacidad de interrogarse sobre sus propias prácticas que, aunque bien intencionadas, pueden ser cómplices de las condiciones en que se producen (especialmente en la reproducción de las condiciones opresivas) (Ross, 2012).

Resultados

En el análisis realizado al proceso de construcción de textos de los estudiantes y al observar sus condiciones personales y existenciales se le da importancia a la educación socioemocional en la escuela hay una relación productiva entre los sueños como expresiones de subjetividad, y el aprendizaje de las emociones, su importancia en el aprendizaje y el aprendizaje de las habilidades sociales, tales como la empatía. “Además, un completo y funcional desarrollo socioemocional del niño requiere de la intervención conjunta de los adultos del entorno. Para ser efectiva, la educación socioemocional debe empezar pronto y alcanzar todo el proceso

educativo de un ser humano como evolución continua” (Brain, 2013). Por ello en los sueños, se pueden evidenciar diferentes sensaciones como los sentimientos, pensamientos, y sensaciones, entre ellas;

- Miedos y las angustias.
- El placer y la alegría.
- La tristeza.
- La ira, el rencor, el resentimiento.
- La sorpresa, el amor, la satisfacción etc.

En el proceso de producción de textos también se evidencia la neuroplasticidad “que supone entender claramente el proceso intrínseco del cerebro que se desarrolla debido a la estimulación diaria y las experiencias que se acumulan a lo largo de la vida. La neuroplasticidad es un proceso de adaptación constante, mediante el cual las neuronas consiguen aumentar sus conexiones con las otras neuronas de forma estable a consecuencia de la experiencia, aprendizaje, estimulación sensorial y cognitiva” (Aguilar, 2001) 3

Con base en lo anterior se considera el sueño (como capacidad imaginativa del cerebro) como una retroalimentación que no señala puntos importantes en el desarrollo de la vida emocional, y de las relaciones interpersonales, donde es importante comprender las emociones y puntos de vista del otro. Y con base en ello actuar de manera más inteligente y exitosa con los demás. Donde también se integra los sueños a procesos colectivos de carácter histórico y cultural. Para ejemplificar se tomó el siguiente testimonio:

- Estudiante 1 “Soñé que estaba en un velorio de un conocido, pero no le vi la cara del muerto, y bueno estaba con el muero al lado con mi primo y se levanta el muerto gritando, y pregunte a mis primas porque se paró el muerto, si debería estar muerto.” interpretación: “Yo creo que por que vi en la calle un muchacho que lo estaban cogiendo la policía porque lo atropelló un carro y se fue el carro”.
- Estudiante 2 “Soñé que estaba embarazada y cuando tuve él bebe salió prematuro. Fue muy triste el sueño porque por esta razón el bebé podía morir” interpretación: es que hay que aprovechar a las personas mientras estén vivas, porque en el sueño yo quería esta todo el tiempo con el bebé”.

Entre lo más destacado de los resultados se puede decir con certeza que:

- Se ha transformado el interés en lo académico dentro de las áreas de Ética y Lengua Castellana.
- El estudiante ha realizado descubrimientos personales acercándose de manera reflexiva a sus propios sueños.
- Ellos han logrado enfrentarse de manera nemo-técnica, interpretativa y creativa a la realización de textos.
- Elaboran textos narrativos, pues ven la secuencia lógica en el tiempo, la estructura de inicio, nudo desenlace, la cohesión (traen los conectores que requieren) y coherencia (traen un sueño y se evidencia que permanece la temática pues el estudiante no se desvía del tema central del sueño).

Testimonio de estudiante

- Estudiante 1 “A mí algunos sueños sí me sirven, para conocerme yo mismo, porque todo lo que yo sueño es de mi familia, hay veces de manera cómo en un entorno o en familia” Continua es A1, si me ha servido mucho porque dice cosas que son verdaderas y otra que no son ciertas, y si me gustó mucho”
- Estudiante 2” Si como de una forma como en el sueño uno cambia a la persona por un animal o casa y también es una buena experiencia”
- Estudiante 4 “Porque yo, yo en este cuaderno me desahogo y expreso todo mi sueño, y al manifestar esto me siento mejor, y más desahogo domino temores”

Referencias

- Aguilar, M (2010). Aprendizaje, memoria y neuroplasticidad. Congreso Mundial de Neuroeducación, lima Perú.
- Durand, M. (1996): L 'enseignement en milieu scolaire. París. PUE.
- Gasper Lo Biondo. (2005) The ethical authorities of development actors. Document included in the Digital Library of the Inter-American Initiative on Social Capital, Ethics and Development, www.iadb.org/etica. Woodstock Theological Center. Georgetown University.
- Hyde, J. SH. (1995). Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana. Madrid: Morata.
- Martínez, F., & Prendes, M. P. (2004). Nuevas tecnologías y educación. Madrid España: Editorial.

En este sentido “la formación de un docente reflexivo la dimensión cognitiva de la enseñanza y el conocimiento de la disciplina, han de integrarse a la reflexión del profesor sobre sí mismo (como persona y ciudadano/a) y sobre las maneras de entender la formación de los/as estudiantes (saber, saber enseñar)” (Universidad Tecnológica de Pereira, 2018). Que permitan que el proceso pedagógico desarrolle en integridad a los seres humanos y permitan evidenciar la adquisición de conocimiento y el desarrollo positivo y la reflexión sobre el papel del docente en la actualidad, así mismo como la responsabilidad que estos posee entre la pedagogía, el ser humano y el pensamiento.

Conclusión

Los textos espontáneos elaborados por adolescentes poseen un valor lingüístico, cognitivo y social muy importante; La experiencia didáctica dejó al descubierto que la pedagogía de la escritura en la escuela debe tener en cuenta las realidades sociales que rodean al estudiante. Solamente si se escribe a partir de su realidad, el estudiante encontrará razones de fondo para emprender la tarea de la escritura. Es posible afirmar con dicha experiencia que, en medio de estos territorios atravesados por múltiples tensiones, el accionar del maestro puede animar otras realidades, otro lenguaje capaz de confrontar un significado esencial, no obstante, su fragilidad y ustedes lo han logrado. Se invita a continuar aplicando dicha propuesta y así fortalecer el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en los jóvenes de grado sexto y modernizar la educación involucrando en ella los medios y nuevas tecnologías de la información, teniendo presente la responsabilidad que conlleva, pero también ciudadanos solidarios y comprometidos con el cambio. ●

Pérez Gómez, A.I. (1992). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En J. Gimeno y A.I.Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 17-33). Madrid: Morata.

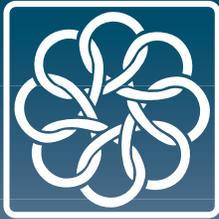
Piaget (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. 1. L'abstraction des relations lógico-arithmétiques. 2. L'abstraction de l'ordre des relations spatiales. París. PUF

Universidad Tecnológica de Pereira (2018). *Como pensamos, nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Capítulo 7

Universidad Tecnológica de Pereira (2018). *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía en Iberoamérica* Capítulo 19: páginas (242-246)

Universidad Tecnológica de Pereira (2018). *Desarrollar la práctica reflexiva en el ejercicio de enseñar*. Capítulo 1: páginas (29-44), Capítulo 4: páginas (87- 102).

Zabala Vidiella Antoni (2018). *La Práctica Educativa. Cómo enseñar*. Capítulo 1: páginas (11-19), Capítulo 4: páginas (91-111).



FIMPES®

REVISTA DE INVESTIGACIÓN FIMPES: MAYOR CALIDAD, MEJOR FUTURO

Teorías Destacadas de la Motivación en el Contexto Deportivo *Outstanding Theories of Motivation in the Sports Context*

Tania Guadalupe López Yáñez y Josman Espinosa Gómez
Instituto Estatal de Cultura Física y Deporte de Nuevo León (INDE) y CETYS Universidad
Nuevo León, México y Baja California, México.

Recibido / Received 05/03/2021
Aceptado / Accepted 20/06/2021

Resumen

Se presenta un estudio donde se describen las dos teorías principales sobre la motivación en el deporte, la Teoría de la Autodeterminación (TAD), la Teoría de Metas de Logro (TML) y a relación entre ellas. El objetivo general es exponer como la relación de ambas teorías explican la dinámica de la motivación en el deportista y dar una pauta de estrategias para fomentarla. Se realizó un proceso documental utilizando el método bibliográfico donde se examinaron artículos científicos empleando buscadores como Google Scholar y EBSCO. Se encontró que ambas teorías se relacionan, como el fomento del clima motivacional, concepto de la TML, influye sobre el continuum de las regulaciones motivacionales que propone la TAD. Se recomienda disponer de los hallazgos encontrados como una referencia de otras investigaciones sobre la motivación deportiva. Es necesario encontrar un mayor número de estudios bien controlados que describan el concepto de motivación y la influencia en el contexto deportivo. La presente revisión refleja que no sólo se ha descrito el concepto de manera teórica, sino que también se ha encontrado cómo promoverla en el campo.

Palabras clave: motivación, motivación deportiva, deporte, autodeterminación, metas.

Abstract

The following study presents two main theories about motivation in sport, the Self-Determination Theory (SDT), the Achievement Goal Theory (AGT) and the relationship between them. The main goal is to expose how the relationship of both theories explain the dynamics of motivation in athletes and give a guideline of strategies to promote it. A documentary process was carried out using the bibliographic method where scientific articles were examined using search engines such as Google Scholar and EBSCO. It was found that both theories are related, as the promotion of the motivational climate, the concept of the AGT, influences the continuum of motivational regulations proposed by the SDT. It is recommended to have the findings found as a reference to other research on sports motivation. It is necessary to find a greater number of well-controlled studies that describe the concept of motivation

Tania Guadalupe López Yáñez. Licenciada en Psicología Clínica por CETYS Universidad y maestra en Psicología del Deporte por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Actualmente labora en el Instituto Estatal de Cultura Física y Deporte de Nuevo León (INDE). tania.yanez94@hotmail.com

Josman Espinosa Gómez. Profesor Investigador de Tiempo Completo de CETYS Universidad. Escuela de psicología, campus Mexicali. josman.espinosa@cetys.mx

and influence in the sports context. The present review reflects that not only has the concept been described theoretically, but it has also been found how to promote it in the field.

Key words: motivation, sports motivation, sport, self-determination, goals.

Introducción

La motivación ha sido un concepto muy recurrente en los estudios del área de psicología y el deporte. Como variable se relaciona con la adherencia y el compromiso hacia la práctica deportiva y es un elemento que determina la conducta humana en general (Moreno et al., 2007). El entendimiento de la misma es complejo y por ello existen diversos modelos como la teoría de la autoeficacia, la teoría de expectativa-valor, teoría de la atribución y la teoría de la motivación intrínseca-extrínseca (Ryan & Deci, 2000; Stover et al., 2017) que la definen y operacionalizan.

La motivación es un mecanismo que promueve la energía, la dirección, la persistencia y la equifinidad, la activación y la intención de la conducta (Moreno et al., 2007; Stover, 2017). Es uno de los constructos más valorados porque una persona que está motivada produce y entra en acción. Sin embargo, en ocasiones se olvida que la motivación podría deberse a diversos factores, no solamente a aquellos que son internos. Un individuo puede tomar acción por iniciativa propia o debido al deseo de recibir una recompensa externa. En el aspecto social, regularmente se toma más en consideración aquella motivación que es activada por influencias internas. Diversos autores señalan que la automotivación estimula la creatividad, hay mayor interés y persistencia, incrementa la confianza, se presenta con más vitalidad y usualmente presenta una mejora en la percepción del bienestar general (de la Fuente, 2004; Ryan & Deci, 2000).

Actualmente existen dos teorías que tratan de explicar la motivación en el deporte. La primera es la Teoría de la Autodeterminación (TAD), la cual se ha centrado en identificar los tipos de motivación, el como estos se mantienen, las consecuencias que derivan de ella, así con la experiencia y el bienestar que se experimenta, y es una de las teorías con más auge en el contexto deportivo (Balaguer et al., 2008). La segunda es la Teoría de las Metas de Logro (TML) que sugiere que el individuo

es movido en la búsqueda de un logro que requiere la demostración de sus habilidades. Este logro o sentido de éxito es influenciado por el contexto social (Moreno et al., 2007).

A continuación se presentará una revisión de literatura de la TAD y la TML en relación a la motivación en el deporte y la relación entre ambas teorías

Metodología

Para llevar a cabo este trabajo, se utilizó un enfoque cualitativo de nivel descriptivo utilizando como método la búsqueda de bibliografía con el fin de indagar, recolectar, organizar y analizar información en torno al tema del estudio (Calle, 2016; Hernández-Samperi, 2014).

Se emplearon buscadores como Google Scholar y EBSCO para la selección de artículos originales relacionados con la motivación en el deporte, publicados entre 1990 y 2018, que estuvieran publicados en revistas científicas. Se seleccionaron 24 artículos que cumplieron con los criterios descritos. Se empleó la técnica de análisis de ficha bibliográfica y notas como registro de la información. Se tomaron en cuenta los derechos de autor y normas de citación.

Resultados

Teoría de la Autodeterminación

La TAD ha sido evaluada en diferentes contextos, como el laboral, académico y deportivo. Al enfocarse en los estudios que se relacionan con el último, se han encontrado algunos en los que se relacionan los tipos de motivación y la satisfacción de las necesidades básicas según el tipo de liderazgo que ejerza el entrenador (Balaguer et al., 2008).

La TAD tiene sus orígenes de la Psicología Positiva del siglo XIX. Esta teoría propone que los seres humanos son individuos que tienen la tendencia natural al crecimiento personal y a adaptarse a su entorno de manera óptima y eficaz. Las personas que regulan su conducta de manera voluntaria al interactuar con su medio incrementan su bienestar mientras que por el contrario, en un ambiente controlador, este truncará su desarrollo y provocará malestar. Esta teoría divide la motivación como autónoma o controlada siendo el contexto en el que se

desenvuelve la persona el que determina su tipo. La autonomía se define como el actuar por voluntad propia y la percepción de las decisiones que se pueden tomar. Y el sentirse controlado se refiere al actuar del individuo debido a una presión externa y al sentir de que la acción es un deber (Balaguer et al, 2008; Ryan & Deci, 2000). Adicionalmente, dicha teoría sostiene que la motivación humana se puede clasificar en tres formas: intrínseca, que es cuando se realiza una actividad por satisfacción; extrínseca, cuando se hace una tarea por demandas externas; y la amotivación, que se refiere a la no realización de la actividad. Los primeros dos tipos podría decirse que son intencionales mientras que en la amotivación no existe la intención de actuar. Estas formas se diferencian por los procesos regulatorios subyacentes (Balaguer et al., 2008). Entre mayor sean los niveles de autonomía, mayor será la motivación intrínseca. Adicionalmente, los estudios han encontrado que los individuos con motivación intrínseca suelen mantenerse más tiempo en una actividad. (Deci & Ryan, 2008; Rottensteiner et al., 2015; Stover et al., 2017).

Regulaciones de la motivación extrínseca

La TAD presenta una variedad de tipos de motivación extrínseca que dependen del grado de autonomía y las regulaciones. En el deporte se han encontrado tres tipos de regulación extrínseca: la externa, se refiere a las conductas que surgen por fuentes que se encuentran fuera del sujeto; la introyectada, que es aquella que está por interiorizarse, pero no llega a ser autodetermi-

nada debido a la existencia de un control, solo que de tipo interno, como la culpa; y la identificada, cuando la conducta es importante para la persona y la mueve a alcanzar metas personales y que son autodeterminadas. Finalmente, existe otro tipo de regulación, la integrada, sin embargo, esta no se ha puesto a prueba en el contexto deportivo (Balaguer, et al., 2008; Moreno et al., 2007; Ryan & Deci, 2000).

A partir de estos tipos de regulación se ha propuesto el continuum de la autodeterminación, donde se colocan los diferentes tipos en un orden del menos al más autodeterminado de la siguiente manera: no motivación, regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y motivación intrínseca (Tabla 1)

Siguiendo esta teoría, los deportistas que están motivados intrínsecamente se divierten, muestran más interés y satisfacción. Por otro lado, los que están motivados por regulaciones extrínsecas realizan la actividad por razones que están fuera del contexto de la actividad (Balaguer et al. 2008; Ryan & Deci, 2000).

Las necesidades psicológicas básicas

La TAD postula que existen factores sociales que satisfacen las tres necesidades básicas: la autonomía, la competencia y las relaciones sociales. Estas son innatas y universales (Balaguer, 2008; Stover, 2017).

La autonomía se define como el actuar por voluntad

Motivación	Desmotivada	Motivación extrínseca	Motivación Intrínseca
Estilos regulatorios	No-regulación	Regulación externa	Regulación Introyectada, Regulación Identificada, Regulación Integrada, Intrínseca
Locus de causalidad percibido	Impersonal	Externo	Algo externo, Algo interno, Interno, Interno
Procesos regulatorios relevantes	No-intencional	Obediencia	Auto-control, Importancia personal, Congruencia, Interés
	No-evaluativo	Recompensas externas y castigos	Ego-implicación, Valor consciente, Consciencia, Gozo
	Incompetencia		Recompensas internas y castigos, Síntesis con el Yo, Satisfacción inherente
	Falta de control		

Tabla 1 El continuum de las regulaciones de la autodeterminación Fuente: Ryan & Deci, 2000

propia y la percepción de las decisiones que se pueden tomar. Mientras que el sentirse controlado se refiere a actuar por una presión externa y sentir que la acción es un deber (Balaguer, 2008). La competencia es el sentirse capacitado para lograr un objetivo o superar un obstáculo. Y las relaciones son la formación de vínculos significativos y relaciones sociales saludables. En resumen, la autonomía significa que el deportista realiza la actividad por voluntad propia, se siente capaz de hacerlo y puede conectar con otros (Stover et al., 2017).

Referente al deporte se examina el grado de apoyo a la autonomía que ejerce la autoridad. Esto es que el entrenador o líder muestre interés genuino para identificar las necesidades y sentimientos del deportista y darles información para que estos puedan realizar sus tareas y tengan la oportunidad de decidir por ellos mismo. Balaguer et al. (2008) en sus investigaciones enfatizan que entre mayor apoyo a la autonomía los deportistas muestran una mejor satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relaciones). La teoría ha señalado que cuando los deportistas experimentan mayores posibilidades de elección y más disfrute, se promueve la motivación intrínseca y cuando los niveles de satisfacción disminuyen es más probable que su motivación se incline hacia regulaciones externas.

Teoría de las Metas de Logro

La TML establece que la meta principal del deportista es demostrar sus habilidades, donde los logros se pueden orientar por dos concepciones que están afectadas por el contexto social: las metas con orientación al ego o al resultado y las metas con orientación a la tarea o a la maestría (Moreno, et al., 2007; Rottensteiner et al., 2015).

Estas orientaciones son determinadas por el clima motivacional, que se define como: “un conjunto de señales implícitas, y/o explícitas, percibidas en el entorno, a través de las cuales se definen las claves de éxito o fracaso” (Ames, 1992 citado en Moreno et al., 2007). El clima motivacional es creado por los involucrados que el deportista percibe como autoridad, que pueden ser: los padres, entrenadores, compañeros, amigos y medios de comunicación. Estos elementos definen si el clima motivacional es un clima implicado al ego o un clima implicado a la tarea. Si en el contexto del de-

portista se le da importancia a los resultados, al ganar, al rendimiento y la demostración de capacidad es un clima orientado al ego. Y si por otro lado, la gente que lo rodea le da énfasis al esfuerzo, la mejora personal y el desarrollo de habilidades, se define como un clima orientado a la tarea (de la Fuente, 2004; Moreno, et al., 2007; Rottensteiner et al., 2015).

La influencia del clima motivacional del entrenador

Duda y Balaguer (2007) señalan que la literatura ha demostrado que el entrenador es una pieza clave para el bienestar psicológico del deportista. Este puede influenciar en la ansiedad, el disfrute, la confianza y la percepción de su competencia física. Dentro de las responsabilidades de un buen entrenador está el conocimiento técnico-táctico para que el deportista ejecute los movimientos correctamente. Dichas responsabilidades incluyen: ser un maestro, dar instrucciones precisas y retroalimentación efectiva así como la creación de un ambiente psicológico que ayude al deportista a potencializar sus habilidades.

Estudios sobre entrenadores de élite han destacado que estos que tratan de motivar a sus deportistas promoviendo el deseo de aprender y mejorar (Adie, Duda y Ntoumanis, 2008; Ames, 1992; Balaguer et al., 2002; Boixados et al., 2004; Duda et al., 2000; Janssen y Dale, 2002; Reinboth & Duda, 2006; Smith et al., 2005; Ommundsen et al., 2003; Ommundsen, et al. 2005). En ellos, la variable principal que se evalúan en relación a los entrenadores y sus entrenados es el clima motivacional. Sin embargo, su retroalimentación tras el error suele componerse de comentarios punitivos. Estos estudios destacan que los entrenadores que plantean metas orientadas a las tareas se relacionan con:

- Mayor disfrute, satisfacción y efecto positivo
- Promoción de la creencia del esfuerzo como elemento de éxito deportivo
- Reforzamiento de la idea de que se compite con uno mismo en relación al rendimiento y la mejoría
- Utilización de estrategias más asertivas para resolver conflictos
- Percepción del entrenador como un proveedor de retroalimentación, entrenamiento e instrucciones y como participe en el apoyo social
- Mejora la competencia percibida

- Mayores niveles de cohesión y relaciones positivas con sus compañeros
- Percepción del deporte como una vía para promover el trabajo ético y los valores sociales
- Un funcionamiento moral fuerte, mayor respeto a las reglas y albitros y la promoción del razonamiento moral y el fair-play
- Reducción de excusas

Por el contrario, del clima orientado al ego tiene una relación con:

- Niveles altos de ansiedad precompetitiva
- Promoción de la creencia que la habilidad es la que determina el éxito deportivo
- Desertamiento del deporte
- Comparación de las habilidades con otros en vez de consigo mismo
- Percepción del entrenador como alguien fuera del apoyo social y con un estilo de retroalimentación más punitiva
- Aumento en el uso de excusa
- Razonamiento más inmaduro y un funcionamiento moral bajo

(Lista recuperada de Duda y Balaguer, 2007).

A continuación, se muestran algunas sugerencias prácticas para que los entrenadores promuevan un clima motivacional orientado a la tarea. Duda et al. (2007) sugieren las estrategias descritas en la siguiente tabla (Tabla 2).

Relación entre la TAD y la TML en la motivación del deportista

Hay diversos estudios donde relacionan ambas teorías para explicar y definir la motivación en el contexto deportivo (Chin et al., 2012; Ntoumanis, 2001; Standage et al. 2003). Distintas investigaciones concluyen que el promover un clima motivacional orientado a la tarea se relaciona de manera positiva con la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 1985; Moreno et al., 2007; Nicolls, 1989; Petherick & Weigand, 2002). Además, que este mismo tipo de clima motivacional se relaciona positivamente y de manera significativa con las regulaciones más autodeterminadas: motivación intrínseca y motivación identificada en alumnos de educación física. Y que, por otro lado, el clima implicado al ego se relaciona de manera significativa y positiva con las regulaciones no autodeterminadas: regulación externa y amotivación (Moreno et al. 2007; Rottensteiner et al., 2015).

A continuación se muestra la relación de los climas motivacionales con el tipo de motivación:

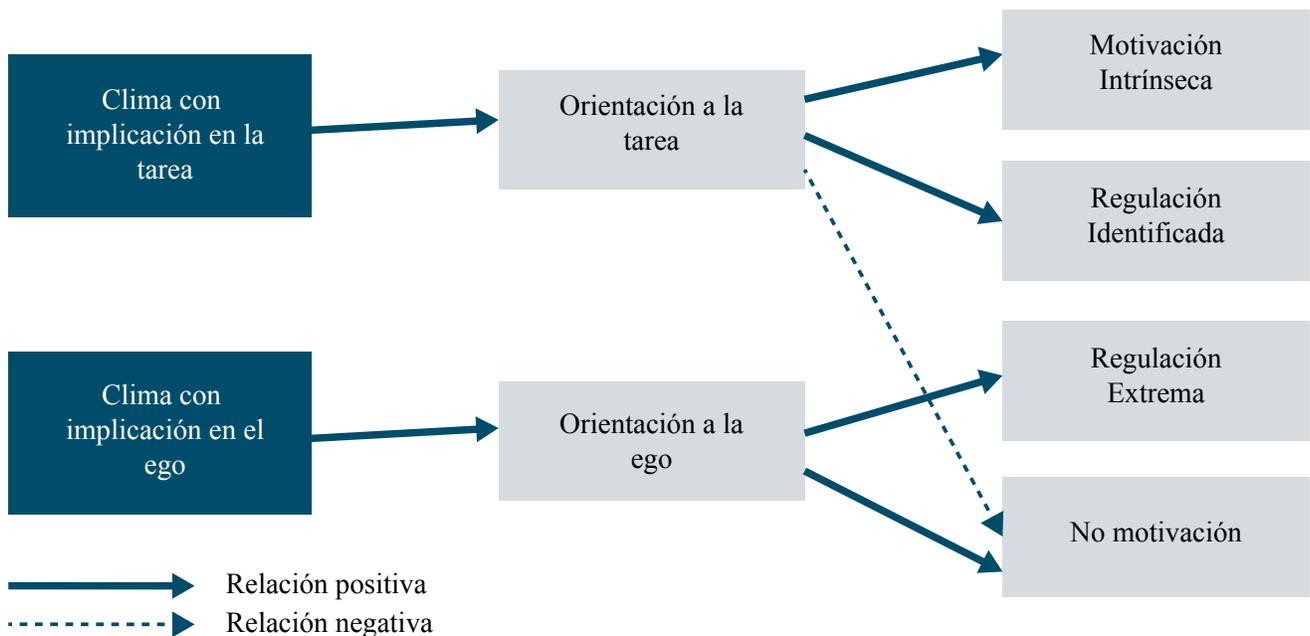


Figura 1 Relación de los climas motivacionales con los tipos de motivación y las regulaciones externas
Fuente: Balaguer et al. (2011)

Objetivo	Estrategias
<p>Habilidad Aprendizaje de habilidades y tareas.</p>	<p>Brindarle al deportista una variedad de tareas que se perciban como un reto.</p> <p>Ayudar que el deportista establezca metas personales y de rendimiento contra sí mismo.</p> <p>Dividir las demandas de la tarea desarrollando un entrenamiento apropiado.</p>
<p>Autoridad Frecuencia de su participación en el proceso de toma de decisiones.</p>	<p>Apoyarlos a la participación en el proceso de toma de decisiones.</p> <p>Considerar la perspectiva del deportista.</p> <p>Desarrollar oportunidades de liderazgo.</p> <p>Conseguir que el deportista tome responsabilidad de su propio desarrollo con la enseñanza del auto-manejo y el auto-monitoreo de sus habilidades.</p>
<p>Reconocimiento Proceso y práctica para que el deportista reconozca sus progresos y logros.</p>	<p>Hacer juntas privadas entre el entrenador y el entrenado para enfocarse en su progreso individual.</p> <p>Reconocer el progreso individual, esfuerzo y mejora.</p> <p>Asegurar que cada entrenado reciba la misma oportunidad de reforzamiento positivo.</p>
<p>Agrupamiento Que los deportistas se unan o se mantengan alejados en el entrenamiento o competición.</p>	<p>Utilizar acuerdos cooperativos y flexibles.</p> <p>Proveer actividades grupales.</p> <p>Enfatzarse en la solución de posibles problemas.</p>
<p>Evaluación Establecimiento de un estándar que el deportista debe alcanzar para realizar el monitoreo de sus avances.</p>	<p>Desarrollar un criterio basado en el esfuerzo, mejora, persistencia y el progreso para alcanzar las metas individuales.</p> <p>Hacer una evaluación significativa y consistente.</p> <p>Involucrar a los deportistas mediante auto evaluaciones.</p>
<p>Tiempo Apropiarse de las demandas del tiempo determinado para el aprendizaje y el rendimiento.</p>	<p>Reconocer que no todos los deportistas aprenden, entrenan y se desarrollan al mismo ritmo.</p> <p>Dar el tiempo suficiente para que alcance el nivel previsto antes de subir de nivel en el desarrollo de habilidades.</p> <p>Ayudar a los deportistas a establecer horarios de entrenamiento y de competición.</p> <p>Dedicarle el mismo tiempo a cada deportista.</p>

Tabla 2 Estrategias sugeridas según la TML para promover el clima motivacional
Fuente: Duda y Balaguer, 2007

Así mismo, Moreno et al. (2007) citan a Ntoumanis y Biddell de 1999, quienes encontraron que, un clima motivacional implicante a la tarea satisface las necesidades de competencia, autonomía y relación con los demás y desarrolla la autodeterminación. Mientras que el clima implicado al resultado o al ego disminuye la percepción de satisfacción de esas necesidades y promueve la amotivación y la motivación extrínseca. En el 2003, Santadage, Duda y Ntoumanis realizaron un estudio con 328 alumnos de una clase de educación física donde analizaron la motivación desde la TML y la TAD reportaron hallazgos similares. Su investigación concluyó que un clima que favorecía la autonomía y al clima de tarea tenía un impacto positivo en las necesidades psicológicas básicas y ocasionaba el desarrollo de una motivación autodeterminada.

En un estudio dirigido por Moreno et al. del 2007, en el que evaluaron a 413 deportistas con edades de 12 y 16 años de distintas disciplinas deportivas y analizaron su motivación partiendo de las teorías de la TML y la TAD, concluyendo que la motivación autodeterminada se relaciona con las dimensiones tarea y la motivación no determinada con las dimensiones ego. También destacaron que existe una relación negativa y significativa con la orientación a la tarea y la amotivación. Así mismo, destacaron diferencia en la percepción del clima motivacional y los tipos de motivación según el género, la edad y el tipo de deporte. Las chicas del estudio (91), revelaron mayor orientación a la tarea y motivación intrínseca. Por otro lado, los chicos (322), mostraron una percepción orientada al ego y se definieron más por la motivación extrínseca. En la diferencia de edad, hallaron que los más jóvenes estaban más implicados a la tarea que los de mayor edad. Y en lo referente al tipo de deporte, encontraron que los deportistas de deportes colectivos tienen una mayor orientación al ego mientras que los deportes individuales la tienen hacia la tarea.

Finalmente, Rottensteiner et al. (2015) realizaron un estudio donde relacionan ambas teorías con la motivación y la persistencia de mantenerse en el deporte. Uno de los hallazgos más relevantes fue el poder predecir la deserción del deporte a aquellos deportistas de su muestra (1,962) que con orientación al ego. Esto debido a que, al encontrarse la motivación se mantiene por el estímulo externo, cuando este es removido se vuelve probable que el deportista no quiera continuar con la actividad. Adicionalmente, sugiere que el entrenador y la estancia deportiva donde se encuentre el deportista deberían de

promover el desarrollo de habilidades, ejercicios, entrenamientos y aprendizaje que apoyen la motivación autónoma. Lo anterior a través del involucramiento de los atletas en la toma de decisiones y en el proceso de establecimiento de metas, mediante la incorporación sus ideas y necesidades. De igual manera recomienda un clima motivacional orientado a la tarea y que al mismo se mantenga una orientación al ego, pero en menor grado, a fin de que no sea perjudicial en la motivación autodeterminada de los deportistas.

Conclusiones

La motivación ha sido una variable que ha sido estudiada en distintos contextos, como el académico y el laboral. En este caso se exponen dos de las teorías más importantes que se han investigado en el contexto deportivo. Es importante conocer los factores que influyen sobre la motivación del deportista para mantener la adherencia y evitar el retiro en edades tempranas.

La Teoría de la Autodeterminación abre un panorama mostrando que motiva al deportista, tanto intrínseca como extrínsecamente. En el caso de la motivación extrínseca existen regulaciones que oscilan el nivel de autodeterminación (Balaguer et al., 2008; Deci & Ryan, 2000; de la Fuente, 2004).

Por otro lado, la Teoría de la Metas de Logro, describe como el líder y autoridades de los grupos deportivos influyen sobre las motivaciones de los deportistas y se relacionan que tan intrínseca o extrínseca es la motivación que se presenta (Balaguer et al., 2008; Moreno et al., 2007; Ntoumanis, 2001; Rottensteiner, 2015; Santadage et al., 2003).

Conocer las estrategias y objetivos que se pueden desarrollar para incrementar la motivación abre pauta para el diseño de programas de intervención no sólo enfocados en los atletas, sino también en los entrenadores, donde se les oriente cuáles son las cualidades de liderazgo que desenvuelva la motivación en sus equipos deportivos. La presente revisión proyecta que existen un buen número de investigaciones que describen las motivaciones en el contexto deportivo. Aún así, es necesario realizar más estudios que propongan intervenciones con base a las teorías revisadas para tener un mejor panorama de la eficacia de las propuestas encontradas para fomentar la motivación ●

Referencias

- Adie, J., Duda, J. L. y Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory [Soporte a la autonomía, satisfacción de las necesidades básicas y el funcionamiento óptimo del participante deportivo adulto femenino y masculino]. *Motivation and Emotion*. DOI 10.1007/s11031-008-9095-z
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation [Salones de clase: metas, estructuras y motivación de los alumnos]. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261
- Balaguer, I., Castillo, I. y Duda, J. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17 (1), pp. 123-139. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235119246002.pdf>
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J.L. y García-Merita, M. (2011). Asociaciones entre la percepción del clima motivacional creado por el entrenador, orientaciones disposicionales de meta, regulaciones motivacionales y vitalidad en jóvenes jugadores de tenis [gráfico]. *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (1), pp. 133 – 148. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235119302010>
- Balaguer, I., Duda, J. L., Atienza, F. L., & Mayo, C. (2002). Situational and dispositional goals as predictors of perceptions of individual and team improvement, satisfaction and coach ratings among elite female handball teams [Metas situacionales y disposicionales como predictores de la mejora individual y de equipo, la satisfacción y los ratings de entrenadores en equipos de élite de handball femeninos]. *Psychology of Sport and Exercise*, 3(4), 293–308. [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(01\)00025-5](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(01)00025-5)
- Balaguer, Isabel & Duda, Joan & Crespo, Miguel. (2000). Motivational climate and goal orientations as predictors of perceptions of improvement, satisfaction and coach ratings among tennis players [Clima motivacional y orientaciones a la meta como predictores de la percepción de la mejora, la satisfacción y la calidad de los entrenadores en jugadores de tenis]. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*. 9. 381-8. 10.1111/j.1600-0838.1999.tb00260.x.
- Chin, N., Khoo, S., & Low, W. (2012). Self-determination and goal orientation in track and field [Autodeterminación y orientaciones a la meta en el atletismo]. *Journal of Human Kinetics*, 33, pp. 151-161. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3588670/>
- de la Fuente, A. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la Teoría de la Orientación de Meta. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), pp. 35-61. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152878003.pdf>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* [Motivación intrínseca y autodeterminación en la conducta humana]. New York: Plenum Press. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Duda, J. L., & Balaguer, I. (2007). Coach-Created Motivational Climate [Clima Motivacional Creada por el Entrenador]. En S. Jowette y D. Lavallee (Eds.), *Social Psychology in Sport* [Psicología Social en el Deporte], pp. 117–130. *Human Kinetics*, Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/229114635_The_coach_created_motivational_climate
- Janssen, J., y Dale, G. (2002). *The seven secrets of successful coaches* [Los siete secretos de los entrenadores exitosos]. New York: *Winning The Mental Game*. Recuperado de <https://sites.google.com/site/gunrun73/TheSevenSecretsofSuccessfulCoaches-J.doc>

Moreno, J.A., Cervelló, E. y González-Cutre, D. (2007). Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), pp. 35-51. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/113>

Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education* [El ethos competitivo y la educación democrática]. Harvard University Press. Recuperado de <https://books.google.com.mx/>

Ntoumanis, N. (2001). Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport [Enlaces empíricos entre la teoría de la meta de logros y la teoría de la autodeterminación]. *Journal of Sports Sciences*, 19(6), pp. 397-409. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/11927839_Empirical_links_between_achievement_goal_theory_and_self-determination_theory_in_sport

Ommundsen, Y., Roberts, G.C., Lemyre, P.N. y Treasure, D. (2003). Perceived motivational climate in male youth, soccer: relations to social-moral functioning, sportspersonship and team norm perceptions [Percepción del clima motivacional en jóvenes jugadores de soccer masculinos: relaciones del funcionamiento socio moral, identidad en el deporte y la percepción de normas de equipo]. *Psychology of Sport and Exercise*, 4 (4), pp. 397-413. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029202000389>

Ommundsen, Y., Roberts, G.C., Nicolas-Pierre, L. y Miller, B.W. (2005). Peer relationships in adolescent competitive soccer: associations to perceived motivational climate, achievement goals and perfectionism [Relaciones entre pares en adolescentes jugadores de soccer a nivel competitivo: asociación del clima motivacional percibido, el logro de metas y el perfeccionismo]. *Journal of Sports Sciences*, 23 (9), pp. 977-989. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Pierre_Nicolas_Lemyre/publication/7570117_Peer_relationships_in_adolescent_competitive_soccer_Associations_to_perceived_motivational_climate_achievement_goals_and_perfectionism/links/00b7d527103f86ffce000000/Peer-relationships-in-adolescent-competitive-soccer-Associations-to-perceived-motivational-climate-achievement-goals-and-perfectionism.pdf

Petherick, C.M. & Weigand, D.A.. (2002). The relationship of dispositional goal orientations and perceived motivational climates on indices of motivation in male and female swimmers [La relación de la disposición de la orientación a la meta y el clima motivacional percibido en los índices de motivación en nadadores femeninos y masculinos]. *International journal of sport psychology*. 33, pp. 218-237. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/292011657_The_relationship_of_dispositional_goal_orientations_and_perceived_motivational_climates_on_indices_of_motivation_in_male_and_female_swimmers

Reinboth, Michael & Duda, Joan y Ntoumanis, Nikos. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes [Dimensiones del comportamiento del entrenador, la satisfacción de necesidades y el bienestar psicológico y físico de jóvenes atletas]. *Motivation and Emotion*. 28. 297-313. 10.1023/B:MOEM.0000040156.81924.b8.

Reinboth, Michael & Duda, Joan. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective [El clima motivacional percibido, la satisfacción de necesidades y los índices de bienestar en deportes de equipo]. *Psychology of Sport and Exercise*. 7. 269-286. 10.1016/j.psychsport.2005.06.002.

Rottensteiner, C., Tolvanen, A., Laakso, L., y Konttinen, N. (2015). Youth athletes' motivation, perceived competence, and persistence in organized team sports [La percepción del clima motivacional en atletas jóvenes, competencia percibida y la persistencia en equipos deportivos organizados]. *Journal of Sport Behavior*, 38(4), pp. 1-18. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/299240373_Youth_Athletes'_Motivation_Perceived_Competence_and_Persistence_in_Organized_Team_Sports

Ryan, R. y Deci, E.L. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar. *American Psychologist Association*, 55 (1), pp. 68-78. Recuperado de https://self-determinationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SpanishAmPsych.pdf

Smith, S. L., Fry, M. D., Ethington, C. A., y Li, Y. (2005). The effect of female athletes' perceptions of their coaches' behaviors on their perceptions of the motivational climate [El efecto de la percepción de atletas femeninas en las percepciones de las conductas del entrenador en el clima motivacional]. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17(2), 170–177. <https://doi.org/10.1080/10413200590932470>

Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions [Un modelo la motivación contextual en la educación física: usando constructos de las teorías de la autodeterminación y de las metas de logro para predecir las intenciones de la actividad física]. *Journal of Educational Psychology*, 95, pp. 97-110. Recuperado de https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2003_StandageDudaNtoumanis_JEP.PDF

Stover, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F. E., y Liporace, M. F. (2017). Teoría de la Autodeterminación: Una revisión teórica. *Perspectivas en psicología*, 14(2), pp. 105-115. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483555396010.pdf>

Torregrosa, M., Boixados, M., Valiente, L., y Cruz, J. (2004). Elite athletes' image of retirement: the way to relocation in sport [La imagen de los atletas de élite del retiro: la forma para relocalizarse en el deporte]. *Psychology of sport and exercise*, 5(1), pp. 35-43. Recuperado de <https://www.journals.elsevier.com/psychology-of-sport-and-exercise>



FIMPES®

REVISTA DE INVESTIGACIÓN FIMPES:
MAYOR CALIDAD, MEJOR FUTURO

Estado del arte sobre autorregulación del aprendizaje del estudiante universitario en los entornos educativos virtuales

State of the art on self-regulation of bachelor student learning in virtual educational environments

Marcelino Trujillo Méndez
Universidad del Valle de Puebla
Puebla, México.

Recibido / Received 02/04/2021
Aceptado / Accepted 14/06/2021

Resumen

El objetivo es realizar una revisión sistemática sobre los estudios llevados a cabo en relación a la autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios en los entornos educativos virtuales. Se realizó la búsqueda en los sistemas de indización que siguen: Ebsco, Dialnet, Redalyc y Scielo. Los parámetros de elegibilidad fueron los siguientes: Identificación, cobertura, estructura del contenido, metodología, integridad académica y pertenencia a un sistema de indización. Se presenta la información destacando los aportes en relación al objetivo planteado, los enfoques epistemológicos predominantes, las aproximaciones metodológicas, las conclusiones validadas y los resultados de conocimiento logrados. Al final se hace la discusión sobre los principales hallazgos alineados al objeto de la revisión sistemática y se precisan conclusiones para su consideración en la investigación con la que se relaciona el estado del arte.

Palabras clave: Autorregulación del aprendizaje, entornos educativos virtuales, contextos virtuales de aprendizaje, estudiantes universitarios.

Abstract

The aim is to carry out a systematic review of the studies carried out in relation to self-regulation of learning of university students in virtual educational environments. The information was retrieved from the following indexing systems: Ebsco, Dialnet, Redalyc and Scielo. Eligibility parameters were as follows: Identification, coverage, content structure, methodology, academic integrity and membership of an indexation system. The information is presented highlighting the contributions in relation to the proposed objective, the predominant epistemological approaches, the methodological approaches, the validated conclusions and the knowledge results achieved. At the end there is a discussion on the main findings aligned to the objective of the systematic review and conclusions are needed for their consideration in the research with which the state of the art is related.

Keywords: Self-regulation of learning, virtual educational environments, virtual learning contexts, university students.

Marcelino Trujillo Méndez. Maestro en Desarrollo Educativo y Doctor en Pedagogía. Docente en Investigación, Pedagogía y Educación en Licenciatura y Posgrado. Universidad del Valle de Puebla. marcelino.trujillo@uvp.edu.mx

1. Introducción

Con fecha 27 de marzo del año 2020, en México, el Gobierno Federal emitió el Decreto por el que se declaran acciones extraordinarias en las regiones afectadas de todo el territorio nacional en materia de salubridad general para combatir la enfermedad grave de atención prioritaria generada por el virus SARS-CoV2. De esta manera se oficializa el inicio de una emergencia sanitaria, sin precedentes (Presidencia de la República, 2020).

A partir de ello, las actividades que desarrolla la población, han sufrido modificaciones varias; en el espacio educativo, ha obligado a que las actividades que se realizaban en una modalidad presencial, se lleven a cabo ahora en una modalidad de educación en línea y de educación a distancia, con el apoyo de Internet, de aplicaciones digitales y de entornos virtuales.

1.1 Desarrollo del contenido

1.1.1 Delimitación del problema para el estado del arte

La situación emergente actual, ha provocado múltiples desafíos, tanto a los estudiantes universitarios como a los docentes. Uno de ellos se relaciona con la tecnología y la virtualidad; antes del cierre oficial de las instituciones educativas, los universitarios empleaban los entornos educativos virtuales para entregar tareas y proyectos; sólo un 15% recibía clases virtuales (Ey-Parthenon, 2020). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) señala que en el ciclo 2016- 2017, había en México 4.4 millones de estudiantes; de ellos, sólo 600,000, esto es, cerca del 14% estudiaban a distancia o en línea, alrededor de 38,000 programas académicos, en más de 7,000 instituciones.

A partir de abril del año 2020, el 82% de los estudiantes mexicanos de educación superior tomaban clases en línea debido al confinamiento social (Ey-Parthenon, 2020). La pandemia aceleró el crecimiento de la educación a distancia, pero no posibilitó el equilibrio de las asimetrías desde esta modalidad en materia de aprendizaje. En atención a ello, es interesante considerar que, de las formas de entrega de las tareas, proyectos y actividades que ocuparon los estudiantes, desde su percepción y la de los docentes, destacaron tres (Covarrubias, Medina-Velazquez y Rivera, 2021): 1) Whatsapp, 2) Zoom, Meet, Skype y 3) el correo electrónico (Tabla 1.1.1).

Forma de entrega y recepción de las actividades	Docentes	Estudiantes
	Porcentaje	Porcentaje
Whatsapp	72%	73%
Zoom, Meet, Skype	66%	72%
Correo electrónico	64%	60%
Plataformas ligeras (Google Clasdsroom, Teams, Edmodo)	59%	68%
Plataformas integrales (Moodle, Canvas, Blackboard)	24%	19%
Facebook	11%	10%
Celular vía SMS	30%	4%
Teléfono fijo	3%	2%
No hubo comunicación	0%	1%

Tabla 1.1.1 Formas de entrega de actividades en la educación a distancia en Educación Superior.

Fuente: Covarrubias, Medina-Velazquez y Rivera, 2021.

Como refiere el Foro Económico Mundial (2021) la capacidad de los estudiantes de hacerse responsables de su aprendizaje, a su propio ritmo o nivel, sin lugar a dudas que detona un cambio educativo sin precedentes, durante una crisis como la pandemia actual o en tiempos más estables. Esto lleva a considerar a uno de los componentes fundamentales para aprender bajo la realidad educativa virtual actual: la autorregulación del aprendizaje (Dieser, 2019; Hernández, Santana y Sosa, 2021; Sáiz y Valdivieso-León, 2020).

En el caso de la investigación con la que se relaciona este documento, ese componente tiene como sujetos del análisis, a los estudiantes universitarios del nivel de licenciatura, respecto de los que no se tiene registro aún de la forma en que han autorregulado su aprendizaje en los entornos educativos virtuales.

En la Universidad del Valle de Puebla se ha asumido el reto de continuar el proceso formativo de todos sus estudiantes, aceptando el desafío de las actuales condiciones provocadas por la pandemia, que ha llevado a la transición de lo presencial a lo virtual, en esto que es llamado, la educación en línea y la educación a distancia; ello obliga a revisar la investigación que se ha realizado respecto de la autorregulación del aprendizaje del estudiante en los entornos educativos virtuales.

Es por ello que el problema para el estado del arte es el siguiente: la recolección y la sistematización de datos para retroalimentar el análisis de la forma en que los estudiantes universitarios han autorregulado su aprendizaje en los entornos educativos virtuales.

El objetivo es realizar una revisión sistemática sobre los estudios llevados a cabo en relación a la autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios en los entornos educativos virtuales.

1.1.2 Definición de parámetros de la muestra documental

Este estudio posibilita la identificación de investigaciones que tienen relación con el objeto de investigación, de los enfoques epistemológicos que ellos destacan, de las aproximaciones metodológicas que ocuparon, de las conclusiones que fueron validadas y de los resultados de conocimiento que constituyen su valor teórico.

Los parámetros a que se sujeta la muestra documental son los siguientes: Identificación, cobertura, estructura del contenido, metodología, integridad académica y pertenencia a un sistema de indización (Tabla 1.1.2).

1.1.3 Problemas de investigación privilegiados. Aportes

Realizada la búsqueda documental atendiendo a los parámetros precisados, se destacan en este espacio, los aportes de las investigaciones seleccionadas en atención al problema para el estado del arte.

García-Marcos, López-Vargas y Cabero-Almenara

(2020), desarrollan la investigación titulada “Autorregulación del aprendizaje en la Formación Profesional a Distancia: efectos de la gestión del tiempo”, con el objetivo de determinar si el empleo de herramientas de monitorización en un entorno virtual de aprendizaje (EVA) tiene efectos positivos sobre el logro académico, y si el género del estudiante puede estar asociado con dicho logro. En su búsqueda sobre el estado del arte, destacan dos aspectos: El primero, es la propuesta de usar herramientas de monitorización para fomentar entre los estudiantes el desarrollo de habilidades de gestión del tiempo de estudio en relación con su aprendizaje en línea, que realizan Huertas, López-Vargas y Sanabria Rodríguez, 2017; y Valencia-Vallejo, López-Vargas y Sanabria-Rodríguez, 2018.

El segundo (p. 3) es el escaso estudio “de herramientas que incluyan estrategias pedagógicas y/o didácticas para favorecer la monitorización del proceso de aprendizaje en estudiantes en línea de nivel preuniversitario (Burrus, Jackson, Holtzman, Roberts, & Mandigo, 2013; López-Vargas, Ibáñez-Ibáñez, & Racines-Prada, 2017)”.

En otro estudio, denominado “Relación de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia General con las Metas Académicas de Estudiantes Universitarios”, Covarrubias-Apablaza, Acosta-Antognoni, y Mendoza-Lira, (2019), hacen el análisis de la relación entre autorregulación del aprendizaje y autoeficacia general en las dimensiones de las metas académicas de estudiantes universitarios. Las dimensiones que señalan son tres: metas de aprendizaje, metas de logro y metas de refuerzo social.

Parámetro	Descripción
Identificación	Debe contar con los elementos que requiere el listado de referencias en APA 7ª edición.
Cobertura	Se distingue el tipo de público al que va dirigido al artículo.
Estructura del contenido	Que se distinga la estructura general que recomiendan las revistas científicas: Título, autor(es), resumen, palabras clave, contenido, conclusiones, referencias.
Metodología	Presenta con claridad el diseño metodológico de la investigación, el proceso y los resultados.
Integridad Académica	Se distingue el uso de citas y referencias, coherente con el modelo de citación que siga el investigador.
Pertenencia a un sistema de indización	Se consideran los artículos que se encuentren indizados en los sistemas que siguen: Ebsco, Dialnet, Redalyc y Scielo.

Tabla 1.1.2 Parámetros de la muestra documental. Fuente: Elaboración propia

Asimismo, hacen un señalamiento en el sentido de que no es suficiente con que los estudiantes universitarios se juzguen capaces de alcanzar sus metas académicas, sino que deben autorregular su aprendizaje, orientados por metas académicas profundas y autónomas. Por ello, en su investigación, formulan dos hipótesis: Se espera que la autorregulación del aprendizaje y la autoeficacia general se relacionen positivamente con las dimensiones de las metas académicas de estudiantes universitarios. Y se espera que la autoeficacia general tenga un peso relativo mayor en las dimensiones de las metas académicas de estudiantes universitarios.

En otra investigación, Dieser (2019), bajo el título “Estrategias de Autorregulación del Aprendizaje y Rendimiento Académico en Escenarios Educativos Mediados por Tecnologías de la Información y la Comunicación. Revisión y análisis de experiencias en la Educación Superior Iberoamericana” describe el estado del arte en relación a los procesos de autorregulación del aprendizaje y su vinculación con el rendimiento académico en escenarios educativos mediados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en el ámbito de la Educación Superior Iberoamericana.

La autora señala que su investigación se origina en “la necesidad de profundizar el conocimiento que se tiene acerca de los factores que favorecen el éxito académico en el marco de un modelo educativo centrado en el aprendizaje y caracterizado por un fuerte empleo de tecnologías de la información y la comunicación para mediar dicho proceso.” (p. 1). Por ello, distingue cuatro elementos que orientan su proceso de indagación: 1) La identificación de la serie de estrategias activadas por parte del estudiante, 2) la consideración de los motivos que le impulsan a aprender, 3) las acciones que realiza para regular su propio desempeño en el desarrollo de la tarea académica, y 4) conocer los aportes que realizan las tecnologías digitales en el proceso de autorregulación del aprendizaje.

Por su parte, Berridi y Martínez (2017), mencionan que los objetivos de su estudio titulado “Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje” se centraron en identificar estrategias de aprendizaje autorregulado y analizar su relación con el desempeño escolar de estudiantes en ambientes virtuales de aprendizaje. Por ello, establecieron dos objetivos de investigación: 1) Construir una escala de auto reporte que evalúe el aprendizaje autorregulado en ambientes educativos virtuales. 2) Analizar la relación del uso de estrategias

de autorregulación del aprendizaje con el desempeño escolar de los estudiantes en educación a distancia.

Al mismo tiempo, hacen referencia a un señalamiento compartido por varios investigadores, -Dembo et al., 2006; Lynch y Dembo, 2004; Ally, 2004- en el sentido de que la autorregulación “es un prerrequisito para el aprendizaje a distancia, dado que en los ambientes computarizados el individuo requiere ser más independiente” y “es un proceso clave en el aprendizaje en línea... al fomentarlo se propicia que los estudiantes tomen la responsabilidad de su propio aprendizaje” (p. 90). Este es su punto de partida.

En cuanto al estudio titulado “Acciones para la Autorregulación del Aprendizaje en Entornos Personales”, Chaves, Trujillo, y López (2016) establecieron como objetivo general, analizar las acciones que realizan los estudiantes para la autorregulación del aprendizaje en entornos personales de aprendizaje. Se propusieron 4 objetivos específicos: 1) caracterizar la población utilizando variables generales. 2) Determinar las acciones que una población de estudiantes realiza para autorregular el aprendizaje en entornos personales de aprendizaje. 3) Identificar las diferencias significativas que existen entre las acciones autorreguladoras del aprendizaje según las variables generales, y 4) Establecer las relaciones estadísticamente significativas que existen entre las acciones autorreguladoras.

Resulta interesante en este estudio, la conceptualización que se hace de entorno personal de aprendizaje (PLE, siglas de personal learning environment) afirmando que es “el entorno tecnológico controlado por la persona, constituido por todas aquellas herramientas que la persona elige, integra y utiliza, en función de sus necesidades e intereses, para «potenciar tanto un aprendizaje formal como informal, descentralizado de los principios rígidos que moviliza una institución formativa, abierto con el entorno y las personas, y controlado por el individuo» (Cabero, Barroso & Llorente 2010, p. 29).” (p. 68).

Abundando en lo mencionado en el párrafo anterior, Cabero (2013) en su reflexión titulada “El Aprendizaje Autorregulado como Marco Teórico para la Aplicación Educativa de las Comunidades Virtuales y los Entornos Personales de Aprendizaje”, escribe que el dominio que el estudiante tenga sobre las tecnologías, sobre las aplicaciones digitales, no significa que tenga un dominio

experto de su proceso de enseñanza-aprendizaje y de su experiencia de aprendizaje; para ello, necesita una acción planificada, organizada y dirigida hacia metas específicas, en un proceso pedagógico más activo, participativo y crítico por parte de él. Habla de las Comunidades Virtuales y de los Entornos Personales de Aprendizajes como los nuevos escenarios para la formación en la Sociedad del Conocimiento.

Incluso, Tuero y Cervero (2017), en su investigación denominada “Autorregulación del aprendizaje en entornos virtuales: Procesos y productos en Educación Superior”, apoyados en la revisión sistemática de literatura sobre el tema que realizaron Broadbent y Poon (2015), señalan que los procesos de aprendizaje que se desarrollan en entornos virtuales son cualitativamente diferentes a los desarrollados en entornos presenciales, por lo que su estudio y su optimización requieren procedimientos diferentes.

El proyecto que los ocupa se inserta en el contexto del titulado “Evaluación e intervención en los procesos metacognitivos del aprendizaje en CBLES en estudiantes de Educación Superior con y sin dificultades de aprendizaje”. Lo que realizaron fue la adaptación a la población española, de una herramienta hipermedia de evaluación y de entrenamiento en autorregulación del aprendizaje dirigida a alumnos de Educación Superior: el software MetaTutor (Azevedo, Johnson, Chauncey, & Burkett, 2010). Su interés de investigación radica en la verificación de que el software resulta idóneo para estudiar la influencia en los procesos de aprendizaje virtual, de los patrones de lectura de motivación, de engagement, de los procesos metacognitivos y de la autorregulación.

Otra investigación interesante es la que realizan García, Barberá y Maina (2019), bajo el nombre de “Diseño de un sistema de apoyo a la regulación social del aprendizaje en los xMOOC”, quienes a partir de la pregunta ¿Cómo puede integrarse en el diseño de un xMOOC un sistema de apoyo a la regulación social del aprendizaje? Estudiaron los procesos de regulación del aprendizaje, atendiendo a sus dimensiones individual y social en entornos de xMOOC, en la intención de analizar la manera en que los procesos de autorregulación, co-regulación y regulación social compartida, pueden apoyarse y promoverse en contextos virtuales abiertos y masivos para conseguir un aprendizaje más profundo.

Expresan que apuntan a la gestión del tiempo y de la información, a la formulación de objetivos y a la planificación efectiva, como aspectos directamente relacionados con la autorregulación del aprendizaje y factores que influyen directamente en la participación y el tipo de actividades que los aprendices desarrollan en los MOOC. Por ello, son dos sus preguntas de investigación: ¿Qué aspectos deberían considerarse en el diseño de un sistema para apoyar la regulación social del aprendizaje en xMOOC?, y ¿Cómo puede integrarse en el diseño de un xMOOC un sistema de apoyo a la regulación social del aprendizaje?

Dado que su interés principal es la co-regulación del aprendizaje, recuperan la definición de Hadwin et al. (2011) como “una coordinación temporal de la autorregulación del aprendizaje con otros, entendiendo que estos “otros” pueden ser los iguales o pares, el docente, etc.” (p. 47). Incluyen la presencia de herramientas para andamiar la regulación del aprendizaje, más específicamente el uso de prompts –avisos– para identificar el uso que se les ha dado en la regulación del aprendizaje.

En ese tenor, Martínez-Sarmiento y Gaeta (2019), hacen un estudio titulado “Utilización de la plataforma virtual Moodle para el desarrollo del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios”; a partir del reconocimiento de que la autorregulación del aprendizaje es un factor esencial para el éxito académico, su objetivo es desarrollar e implementar un programa de acompañamiento que promueva el aprendizaje autorregulado de los estudiantes haciendo uso de la plataforma virtual Moodle, haciendo la valoración de su efectividad a partir de las variables que siguen: uso de estrategias de aprendizaje, orientación a metas, interés por la asignatura, uso de recursos tecnológicos, tiempo de estudio fuera del aula, uso de estrategias de aprendizaje autorregulado, percepción del apoyo docente en tareas de aprendizaje y rendimiento académico.

Por su parte, Barreto (2020), en la tesis doctoral “Estudio de los Mecanismos que inciden en la Autorregulación durante el proceso de Aprendizaje Colaborativo en Entornos Personales de Aprendizaje”, precisa como su pregunta detonadora la siguiente: ¿Cómo influyen los Entornos Personales de Aprendizaje en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de la Maestría en Didáctica de la Ciencia durante la resolución conjunta de tareas colaborativas?

A partir de ello, su objetivo general es explorar los mecanismos relacionados con la autorregulación del aprendizaje colaborativo en Entornos Personales de Aprendizaje (E.P.A.) en el ámbito universitario, apoyado por cuatro objetivos específicos: 1) Describir los soportes que potencialmente ofrece el E.P.A. para la autorregulación durante la resolución conjunta de tareas de aprendizaje en el ámbito universitario. 2) Indagar sobre las estrategias que utilizan los estudiantes para autorregular su comportamiento durante las interacciones que ocurren en un E.P.A. a propósito de situaciones colaborativas de aprendizaje. 3) Determinar los cambios que se dan en la autorregulación al emplear los Entornos Personales de Aprendizaje, y 4) Validar la propuesta a través de una formación en cascada. Distingue al concluir, 12 conclusiones del proceso de investigación.

En el estudio “Procesos de autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pregrado bajo la modalidad virtual”, Mora, Mahecha y Conejo (2020), expresan que en la modalidad virtual es necesario potencializar los procesos de autorregulación del aprendizaje en cada estudiante para que logre autonomía en su desarrollo pedagógico. Por ello, analizan la relación entre los procesos de autorregulación del aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes de una Universidad privada, en una licenciatura y asignatura determinadas. Concluyen 4 hallazgos derivados de este análisis.

1.1.4 Enfoques epistemológicos predominantes

En cuanto a enfoques epistemológicos se refiere, son 5 los que predominan en las investigaciones materia del análisis: La Teoría Social Cognitiva, el Modelo Socio-cognitivista, el Constructivismo sociocultural, el Modelo de Distancia Transaccional y el Modelo de Triángulo Didáctico. En la tabla que sigue se puede apreciar la descripción de los dos primeros enfoques señalados (Tabla 1.1.4.1).

Los enfoques identificados como el Constructivismo sociocultural, el Modelo de Distancia Transaccional y el Modelo de Triángulo Didáctico se describen en la siguiente tabla:

La constante epistemológica ha sido socio-cognitivista y constructivista sociocultural. En el primer caso, el énfasis está puesto en que el estudiante o el sujeto que aprende, desarrolle su potencialidad cognitiva y se convierta en un aprendiz estratégico, esto es, que sepa cómo

aprender y cómo solucionar problemas para apropiarse significativamente de los contenidos curriculares.

En el constructivismo sociocultural, el estudiante reconstruye los saberes, pero no lo hace solo, porque ocurren procesos complejos en los que se entremezclan procesos de construcción personal y procesos auténticos de co-construcción en colaboración con los otros que intervinieron, de una o de otra forma, en ese proceso; se caracteriza porque el estudiante solicita ayuda, la recibe y la ocupa para hacer la reconstrucción de la representación cada vez más diferenciada de la tarea o de la situación enfrentada en un proceso común, mediado (Hernández, 2011).

1.1.5 Aproximaciones metodológicas de las investigaciones

Los estudios materia de esta revisión son abarcadores en su conjunto de los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto, lo que permite que ofrezcan una valoración multiforme del objeto de investigación; sin embargo, la tendencia muestra la prevalencia de abordajes metodológicos cuantitativos (Tabla 1.1.5).

En el estudio realizado por García-Marcos, López-Vargas, y Cabero-Almenara (2020), el diseño metodológico de la investigación es cuantitativo de tipo experimental para estudiar los efectos que dos herramientas relacionadas con la autorregulación del aprendizaje tienen sobre el logro académico: las conexiones por día y el tiempo de dedicación al estudio.

Participaron 260 estudiantes del Institut Obert de Catalunya (IOC), centro educativo con sede en Barcelona, provenientes de 3 carreras de técnico superior universitario, cuyo aprendizaje se desarrolló en línea, con asignación aleatoria a tres grupos: 1) interactuaron en un aula virtual a cuya estructura se le había añadido una herramienta que muestra una barra de progreso con las tareas a realizar durante el curso (n=67); 2) interactuaban en un aula virtual, añadiendo tanto la barra de progreso como una herramienta que estima el tiempo de dedicación al estudio (n=75); y 3) el grupo de control interactuaba con las herramientas habituales en el aula virtual (n=118). Previo al proceso de análisis, la base de datos se organizó y validó para garantizar la calidad de los datos, mediante el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 24. Se realizaron análisis factoriales ANOVA y MANOVA.

Enfoque	Descripción	Cita
La teoría social cognitiva (Bandura)	Se centra en que buena parte del aprendizaje humano se da en el medio social, pues en la observación de los otros, los seres humanos adquirimos: 1) Conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes. 2) Aprendizajes sobre la utilidad y conveniencia de diversos comportamientos, fijándose en modelos, en las consecuencias de su proceder y actuando de acuerdo con lo que cree que debe ser el resultado de sus actos. (Schunk, 1997)	Covarrubias-Apablaza, et al, 2019; Barreto, 2020
	Se fundamenta en tres elementos: interacciones recíprocas, aprendizaje en acto y vicario, aprendizaje y desempeño.	
El Modelo socio-cognitivista	La autorregulación del aprendizaje es el conjunto de acciones cognitivas y metacognitivas que realiza un sujeto para sistematizar conductas, afectos y estrategias de aprendizaje, con el propósito consciente e intencional de lograr conocimientos y desarrollar habilidades (Azevedo, 2007; Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1993; Schunk, 2004; Zimmerman, 1990, 2001, 2008).	Chaves, et al, 2016; Martínez-Sarmiento y Gaeta, 2019
	Contempla la influencia de factores externos de naturaleza ambiental, social, política, económica y tecnológica sobre la autorregulación del aprendizaje (Boekarts, M., Pintrich, P. y Zeidner, M.; Jin y Low, 2009; Pintrich, 1995, 2004; Schunk y Zimmerman, 2003; Zimmerman y Cleary, 2006, 2009).	

Tabla 1.1.4.1 Enfoque epistemológico: La Teoría Social Cognitiva
Fuente: Elaboración propia

Otro interesante abordaje es el de Covarrubias-Apablaza, Acosta-Antognoni, y Mendoza-Lira (2019), quienes llevaron a cabo una metodología cuantitativa de tipo no experimental, transversal, correlacional. Procedieron a la comprobación de las hipótesis y a explorar las relaciones existentes entre la autorregulación del aprendizaje y la autoeficacia general en las dimensiones de las metas académicas de estudiantes universitarios precisadas: metas de aprendizaje, metas de logro y metas de refuerzo social.

Su muestra, no probabilística y por conveniencia, estuvo compuesta por 231 participantes, con edades de 19 a 51 años, pertenecientes a una Universidad Pública

Chilena, cuyas carreras están asociadas a las ciencias de economía, ingeniería, salud, ciencias sociales y humanidades; cumplieron tres instrumentos de autoinforme con una duración aproximada de 15 minutos. El análisis fue en 5 momentos: 1) análisis descriptivos, entre ellos, media y desviación típica. 2) evaluaron la fiabilidad de las escalas del estudio a través del alfa de Cronbach (α), considerando el punto de corte de Nunnally y Bernstein (1994). 3) realizaron las intercorrelaciones (correlación de Pearson) de las escalas del estudio. 4) probaron tres modelos con análisis de regresión lineal: 1) M1= Autorregulación del aprendizaje y Autoeficacia general a Metas de aprendizaje; 2) M2= Autorregulación del aprendizaje y Autoeficacia

general a Metas de logro y, 3) M3= Autorregulación del aprendizaje y Autoeficacia general a Metas de Refuerzo Social. 5) evaluaron los pesos relativos a través de los indicadores Beta (β).

En el caso del estudio realizado por Berridi y Martínez (2017), su abordaje metodológico es cuantitativo con dos análisis estadísticos: Análisis descriptivos y de discriminación para la selección de los reactivos y análisis factoriales exploratorios y confirmatorios para comprobación de la dimensionalidad del constructo. El proceso de investigación se llevó a cabo en dos fases: 1) Construcción y validación de contenido de la escala de medición, considerando el modelo de autorregula-

ción del aprendizaje de Zimmerman (2001) como base teórica para la construcción; 2) Identificación de las propiedades psicométricas del instrumento, para lo que se aplican los dos análisis estadísticos.

La muestra intencional no aleatoria, se integró por 573 estudiantes de un programa de nivel medio superior a distancia, cuya media de edad es 30.7 con rangos de 15 a 66 años. Logran un ajuste aceptable del modelo de medida con cuatro factores: índice de ajuste normaldo, índice incremental de ajuste, índice comparativo de ajuste e índice de aproximación de la raíz de los cuadrados medios de error.

Enfoque	Descripción	Cita
El Constructivismo sociocultural	La autorregulación del aprendizaje es un proceso mediante el cual un estudiante, de manera activa, consciente y constructiva, a partir de las características cambiantes del contexto, monitorea y regula su cognición, motivación y conducta con la intención de alcanzar las metas que ha establecido para su aprendizaje (Rosário et al., 2012; Schunk y Zimmerman, 1994; Valle Arias et al., 2008; Wolters et al, 2003; Zimmerman, 1989, 2000 ^a)	Dieser, 2019; Barreto, 2020
El Modelo de Distancia Transaccional	Los escenarios educativos mediados por tecnología informática son espacios de comunicación.	
	Los fenómenos que se dan están caracterizados por tensiones permanentes entre tres elementos: la estructura de la propuesta, el diálogo generado entre los actores del hecho educativo y la autonomía del estudiante (Moore, 1993; Simonson et al., 2006).	
	Centra la atención en la dimensión de autonomía, en la medida que ésta se corresponde con el constructo de autorregulación del aprendizaje, eje central de la investigación, desde consideraciones de la educación mediada.	
El Modelo de Triángulo Didáctico	Refiere la capacidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para mediar las relaciones entre profesores, estudiantes y contenidos.	
	Desde una perspectiva constructivista de orientación sociocultural, Bustos, Sánchez y Coll (2010) lo ocupan para la revisión de mediaciones con base en los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje.	
	Proponen una tipología de usos de las TIC como instrumentos mediadores y configuradores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.	
	La reciprocidad triádica se expresa en el fenómeno de la autoeficacia, de la percepción que tiene el individuo sobre sus propias capacidades para afrontar determinada labor.	

Tabla 1.1.4.2 Enfoques epistemológicos que predominan **Fuente:** Elaboración propia

Estudio	Abordaje metodológico
García-Marcos, López-Vargas, y Cabe-ro-Almenara, 2020	Cuantitativo de tipo experimental con dos grupos de intervención y un grupo control.
Covarrubias-Apablaza, Acosta-Antog- noni, y Mendoza-Lira, 2019	Cuantitativo de tipo no experimental, transversal, correlacional
Berridi, y Martínez, 2017	Cuantitativo con dos análisis estadísticos: Análisis descriptivos y de discriminación para la selección de los reactivos y análisis factori- ales exploratorios y confirmatorios para comprobación de la dimen- sionalidad del constructo.
Chaves, Trujillo y López, 2016	Cuantitativo de tipo no experimental, transversal, correlacional
Tuero y Cervero, 2017	Cuantitativo, usando minería de datos para el análisis
Dieser, 2019	Cualitativo con una revisión sistemática de estudios empíricos vin- culados con el tópico
García, Barberá y Maina, 2019	Mixto con predominancia cualitativa, aplicando un modelo de inves- tigación basada en el diseño
Martínez-Sarmiento y Gaeta, 2019	Cuantitativo con un diseño cuasiexperimental, con pretest y postest. Grupo experimental y grupo control.

Tabla 1.1.5 Abordajes metodológicos de las investigaciones **Fuente:** Elaboración propia

En otra investigación cuantitativa, Chaves, Trujillo y López (2016), con una muestra aleatoria de 299 estudiantes de 7 grupos de la Universidad de Granada, España, que pertenecen a las titulaciones de Pedagogía, Educación Social y Psicopedagogía, aplican un cuestionario para analizar las acciones que realizan los estudiantes para la autorregulación del aprendizaje en entornos personales de aprendizaje. Sobre los datos efectúan pruebas no paramétricas de correlaciones y análisis de varianzas, así como estadística descriptiva e inferencial. La fiabilidad estadística del cuestionario fue analizada mediante una aplicación piloto; el coeficiente alfa de Cronbach alcanza un valor de 0.92, esto es, tiene una confiabilidad excelente. La validez de constructo fue constatada por diez expertos en tecnología educativa; para cada ítem del cuestionario el índice de congruencia de Osterlind (Osterlind, 1989) es mayor a 0.5, lo que indica que el cuestionario es válido.

Tuero y Cervero (2017), realizan una investigación cuantitativa, usando minería de datos para el análisis. Su muestra se compone de 80 estudiantes de Educación Superior, unos con Dificultades Específicas del Aprendizaje (N=30) y el resto, sin Dificultades Específicas del Aprendizaje. El procedimiento implica la adaptación del software MetaTutor, de Azevedo, Johnson, Chauncey y Burkett, a la población española. Los procedimientos complementarios de recolección de datos son: software de seguimiento ocular, software de reconocimiento facial, sensor galvánico, test estandarizados para el grupo de alumnos con dificultades de aprendizaje; screencast y cuestionarios con los que

se recupera información sobre personalidad, creencias epistemológicas, motivación, emociones, atribuciones de rendimiento y reacción con los agentes. Con las técnicas de minería de datos, identifican patrones de comportamiento de los datos habitualmente ocultos a otros sistemas de tratamiento de la información.

Por su parte, Dieser (2019), a fin de indagar acerca del uso que hacen los estudiantes de las estrategias de autorregulación del aprendizaje para lograr el éxito académico en escenarios educativos mediados por Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Superior Iberoamericana, realiza una revisión sistemática de los estudios empíricos vinculados con el tópico en cuestión desde un enfoque cualitativo. El protocolo de búsqueda, selección y análisis de la evidencia empírica se ajusta a las siete etapas que distinguen Petticrew y Roberts (2006): 1) definición de las preguntas de investigación o de las hipótesis; 2) especificación de los tipos de estudios que deben ser considerados; 3) realización de una búsqueda exhaustiva de la literatura; 4) evaluación de los resultados de la búsqueda y selección de artículos; 5) análisis de los estudios incluidos; 6) síntesis; y 7) difusión de los hallazgos de la revisión.

Desde un enfoque mixto con predominancia cualitativa, García, Barberá y Maina (2019), aplican un modelo de investigación basada en el diseño. Se utiliza un xMOOC prototípico, estructurado en cuatro módulos, con una duración de cuatro semanas y media, denominado “Introducción a la gamificación a través de casos

prácticos”, para diseñar e implementar el sistema de apoyo a la regulación. La investigación sigue un ciclo continuo de diseño, intervención, análisis, evaluación, reflexión y rediseño. Se recaban datos cuantitativos de las estadísticas de participación generadas por la plataforma MiriadaX y de la encuesta de satisfacción general de los participantes con el MOOC; los cualitativos se obtienen de: entrevistas semiestructuradas con participantes, respuestas obtenidas en los prompts reflexivos en las distintas fases de aplicación del sistema de apoyo y de los registros de la interacción entre los participantes en la plataforma, que se recuperaron de foro, wiki y blog.

Por su parte, Martínez-Sarmiento y Gaeta (2019), a partir de un enfoque cuantitativo, desarrollan un diseño cuasiexperimental, pretest y posttest, con grupo experimental y grupo control, designados de manera aleatoria a partir de dos grupos intactos. El grupo experimental participó en el programa de acompañamiento virtual para el desarrollo del aprendizaje autorregulado, con uso de la plataforma Moodle, con una duración de 32 horas presenciales y de 16 horas de trabajo autónomo. La evaluación de la eficacia del programa de acompañamiento se hizo con variables agrupadas en cinco dimensiones: cognitiva, motivacional, de control de recursos, estrategias de aprendizaje autorregulado y contextual. Ello se relacionó con el desempeño académico de los estudiantes. Realizaron análisis descriptivos para el estudio de las variables y pruebas t de Student, para evaluar cambios en los grupos, antes y después de la intervención.

Privilegiando un estudio cualitativo, Mora, Mahecha y Conejo (2020), desarrollan un diseño descriptivo analizando los diferentes procesos de autorregulación del aprendizaje en relación con el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de antropología social y cultural, desde un marco teórico práctico. El grupo de interés estuvo conformado por 10 estudiantes y 2 docentes. La información se recopiló bajo tres categorías: 1) estrategias de autorregulación del aprendizaje, 2) niveles de desempeño académico y 3) factores de autorregulación del aprendizaje que potencian el desempeño. Cada categoría se integra por las subcategorías que siguen: estrategias de aprendizaje, estrategias metacognitivas, resultados académicos, auto instrucción, autoevaluación, motivación e interés. Las técnicas empleadas fueron la observación y la entrevista.

En la investigación denominada “Estudio de los Mecanismos que inciden en la Autorregulación durante el proceso de Aprendizaje Colaborativo en Entornos Personales de Aprendizaje”, Barreto (2020) el diseño metodológico para explorar los mecanismos relacionados con la autorregulación del aprendizaje colaborativo en Entornos Personales de Aprendizaje en el ámbito universitario, es de un enfoque mixto, siendo la parte cuantitativa cuasiexperimental con pretest–postest; la cualitativa, es de teoría fundamentada.

La técnica cuantitativa de recolección de datos es la encuesta. El cuestionario consta de 42 ítems distribuidos en seis dimensiones: motivacional, medio físico, metodológica, tiempo, social y conducta. El alpha de Cronbach del instrumento es de 0.950. A la variación entre el pre-test y el post-test se aplica la prueba t de student con n-1 grados de libertad, en consideración a que existen menos de 30 estudiantes y que su varianza σ^2 es desconocida. Se maneja un nivel de confianza $\alpha=0.05$. El análisis de correlaciones se realiza bajo el coeficiente de Pearson.

La técnica cualitativa es la entrevista semiestructurada; aplican dos guías, partiendo de las dimensiones autorregulatorias como categorías a priori para: 1) encontrar aspectos producto de la experiencia del estudiante a través del curso, de manera focalizada y por equipos de trabajo respecto de las fases de la autorregulación: deliberación, rendimiento y autorreflexión. 2) determinar la experiencia del estudiante en la organización y autorregulación de sus aprendizajes, luego del trabajo sobre varios foros.

1.1.6 Conclusiones validadas

Los procesos de discusión realizados en cada uno de los estudios analizados son apropiados, realizados de forma crítica y derivando conclusiones interesantes.

García-Marcos, López-Vargas, y Cabero-Almenara (2020), relacionan sus conclusiones con las preguntas de investigación (Tablas 1.1.6.1).

Covarrubias-Apablaza, Acosta-Antognoni, y Mendoza-Lira (2019), determinan 4 conclusiones a su estudio “Relación de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia General con las Metas Académicas de Estudiantes Universitarios” (Tabla 1.1.6.2).

Pregunta de investigación	Conclusiones
¿Cuál es el efecto que genera sobre el logro académico en estudiantes de formación profesional el añadir en la estructura de un EVA herramientas de monitorización para gestionar su tiempo de estudio?	No existe un efecto relevante del tipo de escenario empleado en el EVA sobre el logro académico.
¿Existen diferencias significativas en el logro académico entre hombres y mujeres de formación profesional que aprenden en línea?	No. Se evidencia que los estudiantes, independientemente del género, obtienen similares resultados académicos.
¿Existe una interacción significativa en el logro académico de acuerdo con el género del estudiante y el uso de herramientas de monitorización para gestionar el tiempo en el aprendizaje en línea?	Si. Existe una interacción significativa entre los factores principales del tipo de escenario utilizado en el EVA y el género del estudiante respecto al logro académico. Si el estudiante es hombre, la media final obtenida en sus calificaciones no varía, independientemente del tipo de escenario EVA bajo el que haya aprendido. Si es mujer, el promedio alcanzado desciende de manera significativa en el caso de que el aprendizaje se haya desarrollado bajo el EVA en el que se incluye la barra de progreso.
¿El tiempo de dedicación al estudio y las conexiones por día difieren entre estudiantes que aprenden con tipos de EVA en los que se incluyen en su estructura herramientas de monitorización para gestionar el tiempo, y los que aprenden con un tipo de EVA al que no se le incluye estas herramientas?	Los diferentes tipos de escenarios utilizados en el EVA afectan significativamente al tiempo de dedicación al estudio e influyen en el número de conexiones diarias. La inserción de un único bloque en el EVA, proporciona a los estudiantes el andamiaje necesario para la adquisición de habilidades de gestión del tiempo. El tiempo de estudio se reduce, frente a los estudiantes que no han recibido andamiaje.

Tabla 1.1.6.1 Conclusiones validadas A

Nota: EVA significa Entornos virtuales de aprendizaje

Fuente: García-Marcos, López-Vargas, y Cabero-Almenara, 2020

Dieser (2019), concluye su estudio titulado “Estrategias de Autorregulación del Aprendizaje y Rendimiento Académico en Escenarios Educativos Mediados por Tecnologías de la Información y la Comunicación. Revisión y análisis de experiencias en la Educación Superior Iberoamericana” con dos vertientes: conclusiones de índole teórica o conceptual y derivadas del proceso de revisión sistemática realizado (Tablas 1.6.1.3^a y 1.6.1.3b).

Por su parte, Berridi y Martínez (2017) construyen una escala de aprendizaje autorregulado en contextos virtuales, en la que logran índices de confiabilidad y de validez satisfactorios, con cuatro dimensiones: 1) estrategias de planeación y control en contextos virtuales de aprendizaje, 2) atribuciones motivacionales en contextos virtuales, 3) trabajo colaborativo con compañeros y 4) apoyo del asesor en las tareas (Tabla 1.6.1.4). Sus conclusiones son a partir de un análisis de correlación.

En el proceso de analizar las acciones que realizan los estudiantes de la población determinada para la autorregulación del aprendizaje en entornos personales, Chaves, Trujillo, y López (2016) establecen conclusiones a partir de 3 aspectos: Acciones de los estudiantes para autorregular el aprendizaje, acciones autorregulatorias que necesitan reforzarse y correlaciones (Tabla 1.6.1.5).

En su estudio, Cabero (2013) identifica que la autorregulación del aprendizaje, esto es, la aplicación de estrategias de aprendizaje, su autoevaluación y la adopción de medidas correctivas en las comunidades virtuales y en los entornos personales de aprendizaje, posibilita que el estudiante ponga en práctica una posición más activa, participativa y crítica en su manejo (Tabla 1.6.1.6).

La verificación realizada por Tuero y Cervero (2017), les lleva a la conclusión de que el software MetaTutor que aplicaron, resulta idóneo para estudiar la influencia de los patrones de lectura de motivación, de engage-

Aspecto	Conclusión
Peso relativo mayor	En las metas de aprendizaje lo obtiene la autorregulación del aprendizaje: Los estudiantes gestionan sus tiempos de estudio, auto-observan sus conductas, buscan ayuda y orientan el logro académico hacia el aprendizaje más que al rendimiento.
Resultado novedoso	La planificación, ejecución y evaluación de sus aprendizajes tuvieron en los estudiantes una mayor influencia que las creencias de eficacia.
Recomendaciones	Analizar con cautela los resultados, debido a que la literatura otorga a las creencias de eficacia un importante valor predictivo en los aprendizajes.
	Es relevante probar el modelo hipotetizado en esta investigación con una muestra probabilística más amplia y robusta que permita generalizar los resultados.

Tabla 1.1.6.2 Conclusiones validadas B

Fuente: Fuente: Covarrubias-Apablaza, Acosta-Antognoni, y Mendoza-Lira, 2019.

ment, de los procesos metacognitivos y de la autorregulación, en los procesos de aprendizaje virtual (Tabla 1.6.1.7).

En el estudio a su cargo, García, Barberá y Maina (2019), relacionan sus conclusiones con las preguntas de investigación (Tabla 1.1.6.8).

La evaluación del desarrollo e implementación del programa virtual de acompañamiento en la investigación cuantitativa realizada por Martínez-Sarmiento y Gaeta (2019), mostró su eficacia, evidenciando un aumento significativo en los procesos de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes universitarios (Tabla 1.1.6.9)

Desde su investigación bajo un enfoque mixto, Barreto (2020) distingue interesantes conclusiones sobre los mecanismos que inciden en la autorregulación durante el proceso de aprendizaje colaborativo en entornos personales de aprendizaje (Tabla 1.1.6.10).

Vertiente	Conclusiones
Conclusiones de índole teórica o conceptual	La autorregulación del aprendizaje es un proceso activo y constructivo mediante el cual un estudiante, influido por las características cambiantes del contexto, monitorea y regula su cognición, motivación y conducta con la intención de alcanzar las metas que ha establecido para su aprendizaje.
	Define un modelo general de autorregulación del aprendizaje especificando 20 estrategias que tienen lugar: repetición, elaboración, organización, pensamiento crítico, planificación, supervisión, evaluación, orientación de metas, creencias de control, atribuciones causales, creencias de autoeficacia, valor de la tarea, regulación afectiva, regulación del tiempo, regulación del esfuerzo, búsqueda de ayuda, aprendizaje con pares, organización del entorno, características de la clase, y percepción de la tarea.

Tabla 1.6.1.3a Conclusiones validadas C1

Fuente: Dieser, 2019.

Vertiente	Conclusiones
Conclusiones derivadas del proceso de revisión sistemática realizado	Estrategias más efectivas: Las de índole motivacional -orientación de metas, creencias de control, atribuciones causales, creencias de autoeficacia, valor de la tarea, regulación afectiva-.
	Estrategias efectivas: Las de tipo metacognitivo -planificación, supervisión, evaluación-, y las conductuales -regulación del tiempo, regulación del esfuerzo, búsqueda de ayuda, aprendizaje con pares-.
	Estrategias menos efectivas: La repetición, la elaboración y la organización.
	Otras estrategias empleadas en el ámbito iberoamericano para evaluar el empleo de estrategias de autorregulación del aprendizaje: Los diarios metacognitivos y el análisis de contenidos aplicado sobre las interacciones de los estudiantes en entornos comunicativos y asincrónicos.

Tabla 1.6.1.3b Conclusiones validadas C2
Fuente: Dieser, 2019.

Dimensión	Conclusión
Análisis de correlación de los factores	Sólo se encontró relación significativa del desempeño escolar en dos dimensiones de autorregulación del aprendizaje: estrategias de planeación y control (.297, p.010) -manejo de tiempo, horarios, materiales y establecimiento de objetivos-; y atribuciones motivacionales en contextos virtuales (.133, p.010) -interés, entusiasmo y gusto por aprender en modalidad a distancia-.
Análisis de correlación entre habilidades autorregulatorias y desempeño escolar	Los índices no son robustos, pero sí positivos y significativos sobre que un mediador está en los procesos de autorregulación de aprendizaje.

Tabla 1.6.1.4 Conclusiones validadas D
Fuente: Berridi y Martínez, 2017.

Aspecto	Conclusiones
Acciones de los estudiantes para autorregular el aprendizaje	Uso de herramientas externas a la Universidad para intercambiar información con compañeros de asignatura.
	Uso de herramientas LMS para intercambiar información con personas externas a la asignatura.
	Solicitan apoyo al profesor de la asignatura, valorando sus realimentaciones y mostrando un pensamiento crítico sobre sus estrategias de enseñanza.
	Reflexionan sobre su papel en su propio aprendizaje, organizando estas reflexiones usando herramientas digitales de sus entornos personales de aprendizaje.
Acciones autorregulatorias que necesitan reforzarse	Organizar las reflexiones sobre el propio aprendizaje.
	Registrar estas reflexiones y documentar el proceso de aprendizaje.
Correlaciones	La acción de intercambiar información con compañeros de asignatura es complementaria a la de intercambiar con personas externas.
	Las herramientas universitarias y las externas se integran en entornos personales de aprendizaje para realizar este intercambio de información, durante el proceso de autorregulación del aprendizaje.

Tabla 1.6.1.5 Conclusiones validadas E
Fuente: Chaves, Trujillo, y López (2016).

Conclusiones	
1	Hay una relación estrecha entre la organización y utilización que el alumno hace de los entornos personales de aprendizaje considerando las herramientas que selecciona para su configuración y el grado de satisfacción que muestra en su uso con las estrategias cognitivas que moviliza para su organización y estructuración.
2	La autorregulación del aprendizaje les puede servir a los estudiantes para pasar de la concreción de las comunidades virtuales y de los entornos personales de aprendizaje como herramientas tecnológicas e instrumentales, a su uso como herramientas pedagógicas y educativas.
3	El control que el alumno tiene sobre la tecnología no implica su control sobre su proceso y experiencia de enseñanza-aprendizaje. El paso del control desde el profesor al estudiante sobre el uso de la tecnología, tampoco implica un mayor control sobre su propia experiencia de aprendizaje.
4	Es necesario apoyar la formación del estudiante con el desarrollo de habilidades para la gestión del conocimiento y la autorregulación de su aprendizaje.

Tabla 1.6.1.6 Conclusiones validadas F
Fuente: Cabero, 2013.

Conclusiones	
1	Se identifican hasta 29 micro-procesos autorregulatorios implicados en el aprendizaje con MetaTutor, correspondientes a 5 categorías de procesos macro-regulatorios: planificación, monitoreo, uso de estrategias, manejo de la dificultad y demandas de la tarea e interés.
2	Se constata la influencia en los procesos autorregulatorios y en el aprendizaje de ellos derivados, de 2 variables: dificultades específicas del aprendizaje y creencias epistemológicas.
3	El software resulta idóneo para estudiar la influencia que en los procesos de aprendizaje virtual tienen los patrones de lectura, la motivación, el engagement y sobre todo, los procesos metacognitivos y autorregulatorios.

Tabla 1.6.1.7 Conclusiones validadas G
Fuente: Tuero y Cervero, 2017

Pregunta de investigación	Conclusiones
¿Qué aspectos deberían considerarse en el diseño de un sistema para apoyar la regulación social del aprendizaje en xMOOC?	El uso de prompts parece apropiado para inducir y apoyar de manera sostenida los procesos de regulación.
	Simplificar y transparentar la presentación de los prompts orientados y de los reflexivos.
	El efecto cuestionario de los prompts reflexivos hace que no se valoren como herramienta de autogestión del proceso.
	Darles funcionalidad como diario reflexivo.
¿Cómo puede integrarse en el diseño de un xMOOC un sistema de apoyo a la regulación social del aprendizaje?	No presentar los prompts en bloque.
	Administrarlos de manera más paulatina e integrada en los contenidos del MOOC, incluso con un tratamiento gamificado.

Tabla 1.1.6.8 Conclusiones validadas H
Fuente: García, Barberá y Maina, 2019.

Dimensiones	Conclusiones
Cognitiva	Grupo experimental: Tuvo mayor orientación a metas de aprendizaje y un mayor gusto por la asignatura.
	Seleccionaron los conceptos de su interés y tomaron más decisiones críticas.
Motivacional	Los estudiantes tuvieron una mayor orientación a metas de aprendizaje y un mayor gusto por la asignatura.
De control de recursos	Los estudiantes reconocieron un cambio importante en la gestión de las herramientas tecnológicas.
Estrategias de aprendizaje autorregulado	La aplicación del programa favoreció el establecimiento de metas, el auto monitoreo, la autoevaluación y las estrategias de trabajo.
Contextual	Percibieron mayor apoyo por parte del docente en tareas de aprendizaje específicas, cuando decidieron solicitar ayuda.

Tabla 1.1.6.9 Conclusiones validadas I
Fuente: Martínez-Sarmiento y Gaeta, 2019.

Conclusiones	
1	Identifica tres capas constitutivas de un entorno personal de aprendizaje, de acuerdo al nivel de apropiación de mediaciones tecnológicas:
	- Básica. Las mediaciones son esencialmente analógicas.
	- Intermedia. Usan computadoras no conectadas en red.
2	- Red digital. Las mediaciones tienen un importante componente comunicativo digital (Web).
	Identifica aspectos co-regulatorios, importantes desde lo colaborativo.
3	Encuentra tópicos heterorregulatorios; es primordial la intervención permanente del docente.
	Los soportes tecnológicos a los entornos personales de aprendizaje son:
	a) De uso obligatorio: Google Drive, Dropbox, Holónica y Edmodo
	b) De uso en aula virtual: Moodle, Gnomio, Schoology
	c) De uso deseable por su visión proyectiva: Edmodo
	d) De mensajería instantánea: Whatsapp
	e) De aplicaciones de software social: Facebook y Google+
f) De uso compensatorio: Moodle, Edmodo, Foroactivo.com, Facebook, Voki, Slideshare, Youtube	

Tabla 1.1.6.10 Conclusiones validadas J
Fuente: Barreto, 2020..

1.1.7 Resultados de conocimiento

Los resultados de conocimiento que además de las conclusiones validadas, se erigen en valioso aporte teóri-

co de los estudios en análisis para que la investigación pueda continuarse en líneas varias, se presentan en las tablas 1.1.7.1 y 1.1.7.2.

Estudio	Resultados de conocimiento
García-Marcos, López-Vargas, y Cabero-Almenara, 2020	El aprendizaje con la barra de progreso en un entorno virtual, mejora la eficiencia académica; el logro se alcanza en la mitad de tiempo.
	Falta analizar nuevas herramientas que ayuden a los estudiantes a monitorizar su proceso de aprendizaje, como andamiaje para adquirir habilidades de gestión del tiempo de estudio y completar con éxito las tareas.
Berridi, y Martínez, 2017	El aprendizaje virtual además de estrategias de autorregulación requiere de estos elementos de la estructura cognitiva del aprendiz: capacidades cognitivas; conocimiento específico; estrategias de aprendizaje; capacidades metacognitivas; factores afectivos, motivaciones y establecimiento de metas; representaciones mutuas, expectativas; y el efecto de las interacciones con los materiales de aprendizaje, con los asesores y con los compañeros.
Covarrubias-Apablaza, Acosta-Antognoni, y Mendoza-Lira, 2019	El peso relativo mayor, en los tres modelos probados, recae en la autorregulación del aprendizaje. El resultado difiere con la Teoría Social Cognitiva (ésta otorga un papel influyente a la autoeficacia en los procesos motivacionales de los sujetos).
	La autoeficacia no tuvo una correlación significativa con las metas de rendimiento.
	Las instituciones de educación superior, deben proveer experiencias directas y reales a los estudiantes, además de promover procesos de control sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivaciones, para que sus aprendizajes se caractericen por la autonomía, profundidad y transferencia.
Chaves, Trujillo y López, 2016	La correlación entre acciones de control volitivo -solicitar apoyo del profesor o utilizar herramientas digitales para representar ideas- y acciones de reflexión metacognitiva -valorar evaluaciones y sugerencias del profesor para mejorar sus trabajos o reflexionar sobre el papel en el propio aprendizaje-, revela simultaneidad e interconectividad entre ellas; cada una influye y realimenta a las otras.
	Es coherente con la teoría, que señala la interconexión entre las distintas fases del proceso de autorregulación del aprendizaje (Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie, 1993; Schunk, 2004; Zimmerman, 1990, 2001, 2008; Schunk y Zimmerman, 2003).
Tuero y Cervero, 2017	Distinguen 5 procesos macro y 29 micro regulatorios, identificados durante el aprendizaje con MetaTutor:
	Planificación: Establecimiento de submetas, planificación y evocación de submetas.
	Monitoreo: Expectativas sobre la adecuación de contenidos, evaluación de contenidos, monitoreo emocional, sensación de conocimiento, monitoreo de consecución de metas, autoquestionamiento, control del tiempo, dificultad de la tarea y juicios de aprendizaje.
	Uso de estrategias: Activación de conocimientos previos, selección de recursos informativos, coordinación de recursos informativos, selección de la estrategia de aprendizaje, activación de los conocimientos previos sobre la estrategia, toma de notas, lectura de notas, segunda lectura, búsqueda, resumen, dibujo/esquema, regulación emocional, enunciado de inferencias, elaboración del conocimiento y memorización.
	Manejo de la dificultad y demandas de la tarea: Búsqueda de ayuda.
Interés: Declaración de interés.	

Tabla 1.1.7.1 Resultados de conocimiento de las investigaciones
Fuente: Elaboración propia.

Estudio	Resultados de conocimiento
Dieser, 2019	Pone de manifiesto la existencia de una serie de procesos autorregulatorios que tienen lugar en cuatro dimensiones -cognitiva, motivacional, conductual y contextual- que se activan de manera cíclica de acuerdo a tres fases propias del desarrollo de la tarea de aprender: previsión, ejecución y reflexión.
García, Barberá y Maina, 2019	El uso de prompts parece apropiado para inducir y apoyar de manera sostenida, los procesos de regulación y autorregulación del aprendizaje. Un tratamiento gamificado y una administración paulatina de los prompts orientadores y los reflexivos servirá para simplificarlos y hacerlos más transparentes a los participantes de un MOOC.
Martínez-Sarmiento y Gaeta,	Centrar la atención en las acciones didácticas de promoción de estrategias para la autorregulación del aprendizaje, que potencien la reflexión para la toma de decisiones informada y que permitan a los estudiantes dirigir su proceso de aprendizaje de acuerdo con sus intereses, necesidades y metas planteadas. Los entornos virtuales deben favorecer el seguimiento de la actividad de aprendizaje, de manera sistémica y crítica.
Mora, Mahecha y Conejo, 2020	Los estudiantes participan durante sus tele-clases, porque consideran que es un espacio de gran valor para exponer sus ideas e intercambiar saberes con los compañeros a nivel nacional. Los procesos de autorregulación del aprendizaje -motivación, autoeficacia y auto concepto- si tienen relación con el desempeño académico en los estudiantes.
Barreto, 2020	Profundizar el estudio sobre la formación del docente y su papel en el diseño de trabajo colaborativo para sus estudiantes desde redes mediadas por Tecnologías de la Información y la Comunicación, distinguiendo los procesos de autorregulación permanente que fomenten el aprendizaje a lo largo de la vida.

Tabla 1.1.7.2 Resultados de conocimiento de las investigaciones
Fuente: Elaboración propia.

2. Metodología

Bajo un proceso metodológico de dos momentos, heurístico y hermenéutico, se indagan investigaciones que se han realizado considerando la autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios y los entornos educativos virtuales (Tabla 2.1).

La técnica para recoger y analizar los datos es el análisis de documentos. El instrumento para la recolección de los datos es la matriz de análisis. Consta de seis columnas en las que se desagrega la información analizada para el estado del arte, siendo: referencia, aporte, enfoque epistemológico, metodología, conclusiones validadas y resultados de conocimiento (Tabla 2.2).

Método	Descripción
Heurístico	Se refiere a indagar en documentos la información necesaria para procesos investigativos, leyendo las fuentes encontradas, seleccionando los puntos fundamentales e indicando los instrumentos diseñados por el investigador para sistematizar la información.
Hermeneútico	Consiste en el análisis, clasificación e interpretación de la información, comenzando con el pre-texto, continuando con el sentido del texto y configurando el horizonte de interpretación.

Tabla 2.1 Proceso metodológico para elaborar el estado del arte
Fuente: Londoño, Maldonado y Calderón, 2016.

Referencia	Aporte	Enfoque epistemológico	Metodología	Conclusiones validadas	Resultados de conocimiento

Tabla 2.2 Matriz de análisis para la recolección de datos
Fuente: Elaboración propia.

3. Discusión

Considerando que, en este estudio, el problema para el estado del arte es la recolección y la sistematización de datos para retroalimentar el análisis de la forma en que los estudiantes universitarios han autorregulado su aprendizaje en los entornos educativos virtuales, de manera inicial es conveniente destacar que son dos las constantes epistemológicas de las investigaciones: la socio-cognitivista y la constructivista sociocultural. Desde ellas, el aspecto convergente es que el sujeto que aprende tiene un papel protagonista (Tabla 3.1).

Variable de comparación	Constante socio-cognitivista	Constante constructivista sociocultural
Elemento central	Que el estudiante desarrolle su potencialidad cognitiva	Que el estudiante reconstruya los saberes pero no solo, sino en colaboración con los otros
Perfil a lograr	Aprendiz estratégico, es decir, que sepa cómo aprender y cómo solucionar problemas para apropiarse significativamente de los contenidos curriculares	Estudiante que solicita ayuda, que la recibe y que la ocupa para hacer la reconstrucción de la representación cada vez más diferenciada, de la tarea o de la situación mediada.

Tabla 3.1 Constante epistemológica socio-cognitivista y constructivista sociocultural de los estudios
Fuente: Elaboración propia.

Otro aspecto relevante es que el 70% de los estudios ocupan un diseño metodológico de la investigación, con un enfoque cuantitativo; el 20% realiza un proceso de investigación cualitativo y el 10% emplea un enfoque mixto.

Asimismo, como señalan Berridi y Martínez (2017) en esa relación de la autorregulación del aprendizaje y de los entornos educativos virtuales, la primera es un prerrequisito para el aprendizaje a distancia, debido a que, en los ambientes computarizados, el estudiante requiere de más independencia pues los momentos asíncronos de aprendizaje son la constante; también es un proceso clave en el aprendizaje en línea, pues lleva a los estudiantes a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Siguiendo la investigación de Covarrubias-Apablaza, Acosta-Antognoni y Mendoza-Lira (2019), los estudiantes con mayores logros en las metas de aprendizaje son los que gestionan sus tiempos de estudio, que observan sus propias conductas, que buscan ayuda y que orientan su logro académico hacia el aprendizaje. Incluso hallaron que las estrategias más efectivas, empleadas por los estudiantes, son las de índole motivacional, seguidas de las de tipo metacognitivo; y que las menos efectivas son: la repetición, la elaboración y la organización. Esto debe considerarse en investigaciones posteriores.

Entre los hallazgos de Chaves, Trujillo y López (2016), es relevante que expresen que las acciones autorregulatorias que necesitan reforzarse son: organizar las reflexiones sobre el propio aprendizaje, registrar estas reflexiones y documentar el proceso de aprendizaje. Todo ello evidencia la necesidad de un estratégico conocimiento metacognitivo.

Por ello, no debe perderse de vista lo señalado por Cabero (2013), en el sentido de que se apoye la formación del estudiante considerando habilidades para la gestión

del conocimiento y para la autorregulación del aprendizaje, de manera que emplee los entornos educativos virtuales como herramientas pedagógicas y educativas. Con ello coinciden Martínez-Sarmiento y Gaeta (2019), quienes apuntan a que el desarrollo de los entornos virtuales debe favorecer el seguimiento sistémico y crítico de la actividad de aprendizaje, apuntando a la transformación cognitiva del sujeto que aprende.

4. Conclusiones y recomendaciones

El análisis sistemático realizado, proporciona información valiosa que se debe considerar en la investigación con la que se relaciona este estudio del estado del arte. El horizonte de interpretación logrado, permite tener la convicción de que el enfoque epistemológico que debe privilegiarse es el socio-cognitivista, para identificar si el estudiante ha alcanzado el perfil de aprendiz estratégico.

Considerando que la pregunta detonadora del estudio con el que esta profundización hermenéutica se relaciona, es ¿Cómo está autorregulando su aprendizaje,

el estudiante de la Universidad del Valle de Puebla, en entornos educativos virtuales, para lograr efectividad académica? Se debe partir de la convicción de que la autorregulación del aprendizaje es un proceso clave en el aprendizaje en línea. Este proceso implica procesos cognitivos, motivacionales, conductuales y contextuales realizados por el estudiante para regular su aprendizaje en y desde los entornos educativos virtuales, de manera que bajo una perspectiva epistemológica socio-cognitiva es conveniente hacer el análisis de la manera en que lo está haciendo.

También puede ser enriquecedor, incluir en el proceso de investigación que se realice, la indagación sobre la necesidad de reforzar en estos estudiantes, las acciones autorregulatorias de organizar las reflexiones sobre el propio aprendizaje, registrar estas reflexiones y documentar el proceso de aprendizaje.

Se recomienda privilegiar un diseño metodológico bajo el enfoque cuantitativo para el proceso de investigación que se realizará a fin de analizar la forma en que autorregula su aprendizaje el estudiante de la Universidad del Valle de Puebla en entornos educativos virtuales. ●

Referencias

- Barreto, J. E. (2020). Estudio de los Mecanismos que inciden en la Autorregulación durante el proceso de Aprendizaje Colaborativo en Entornos Personales de Aprendizaje. [Tesis de Doctorado, Universitat Oberta de Catalunya].
- Berridi, R. y Martínez, J. I. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 39(156).
- Cabero, J. (2013). El Aprendizaje Autorregulado como Marco Teórico para la Aplicación Educativa de las Comunidades Virtuales y los Entornos Personales de Aprendizaje. *TESI*, 14(2), 133-156.
- Covarrubias-Apablaza, C. G., Acosta-Antognoni, H. y Mendoza-Lira, M. (2019). Relación de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia General con las Metas Académicas de Estudiantes Universitarios. *Formación Universitaria*, 12(6), 103-114. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>
- Covarrubias, C., Medina-Velazquez, L. y Rivera, M. A. (2021). Educar en contingencia desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional. XVII Foro del Ceamope: Aciertos y retos de la Educación en la contingencia por Covid19. Universidad Iberoamericana Puebla.
- Chaves, E., Trujillo, J.M. y López, J.A. (2016). Acciones para la Autorregulación del Aprendizaje en Entornos Personales. *Revista de Medios y Educación*, 48. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.05>
- Dieser, M. P. (2019). Estrategias de Autorregulación del Aprendizaje y Rendimiento Académico en Escenarios Educativos Mediados por Tecnologías de la Información y la Comunicación. Revisión y análisis de experiencias en la Educación Superior Iberoamericana. [Tesis de Especialista en Tecnología Informática Aplicada en Educación. Universidad Nacional de la Plata]. Repositorio Institucional UNP.

Ey-Parthenon. The impact of the COVID-19 pandemic on higher education in Mexico, Colombia and Peru. Ey México https://www.ey.com/es_mx/covid-19/perspectivas-de-educacion-superior

Foro Económico Mundial. (2021). Cómo la pandemia podría cambiar la forma de enseñar a nuestros hijos. <https://es.weforum.org/agenda/2021/01/como-la-pandemia-podria-cambiar-la-forma-de-ensenar-a-nuestros-hijos/>

García, I., Barberá, E. y Maina, M. (2019, julio-diciembre). Diseño de un sistema de apoyo a la regulación social del aprendizaje en los xMOOC, *Realia* 23, 43-61. DOI: 10.7203/realia.23.15914

García-Marcos, C. J., López-Vargas, O. y Cabero-Almenara, J. (2020). Autorregulación del aprendizaje en la Formación Profesional a Distancia: efectos de la gestión del tiempo. *Revista de Educación a Distancia*, 20(62), DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red.400071>

Hernández, G. (2011). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. 6ª reimp. Paidós Educador.

Hernández, V.M., Santana, P.J. y Sosa, J.J. (2021). Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 227-248. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.423341>

Londoño, O. L., Maldonado, L. F. y Calderón, L. C. (2016). *Guía para construir estados del arte*. Iconk.

Martínez-Sarmiento, L. F. y Gaeta, M. L. (2019). Utilización de la plataforma virtual Moodle para el desarrollo del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Educación* 55(2), 479-498. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.883>

Mora, C. T., Mahecha, J. C. y Conejo, F. (2020, enero-junio). Procesos de autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pregrado bajo la modalidad virtual. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(1), 141-206. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.12>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos: OCDE. (2019) *El futuro de la Educación Superior en México: Promoviendo la Calidad y Equidad*. OCDE. https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/el_futuro_de_la_educacion_en_mexico.pdf

Presidencia de la República. (2020, 27 de marzo). Decreto por el que se declaran acciones extraordinarias en las regiones afectadas de todo el territorio nacional en materia de salubridad general para combatir la enfermedad grave de atención prioritaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19). *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590673&fecha=27/03/2020&print=true

Sáiz, M.C. y Valdivieso-León, L. (2020). Relación entre rendimiento académico y desarrollo de Estrategias de autorregulación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 49-65. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.385491>



FIMPES®

REVISTA DE INVESTIGACIÓN FIMPES: MAYOR CALIDAD, MEJOR FUTURO

La noción de RSE en ejecutivos de RH; oportunidad para crear valor compartido

The notion of CSR in HR executives; opportunity to create shared value

Liliana Raquel Ruiz Fuentes, Miguel Armando Paniagua, Martha Beatriz Valderrama Sánchez
Universidad Valle de México, campus Chapultepec, Instituto Superior de Economía y Administración
de Empresas - ISEADE - FEPADE, Universidad Anáhuac México
Ciudad de México, México

Recibido / Received 05/03/2021

Aceptado / Accepted 21/06/2021

Resumen

La literatura existente presenta a la Responsabilidad Social Empresarial como un elemento de gestión que genera valor para la empresa y para sus stakeholders. El objetivo de esta investigación consiste en conocer la noción de RSE que tienen ejecutivos de RH y contrastarlo a la luz de la teoría de la firma de Friedman (1953) y la teoría de los grupos de interés¹ de Freeman y Moutchnik (2013).

Se desarrolla en tres etapas, una revisión de la literatura; una sección de campo en la que se describe la metodología y se realiza el análisis del discurso y finalmente, una sección de hallazgos y conclusiones. Los resultados facilitan comunicar a los ejecutivos, el potencial de la RSE para generar valor compartido en términos de Calidad de Vida Laboral, en términos de atracción de talento y de resultados no financieros. La investigación

es original en su aplicación a El Salvador y es limitada a un grupo de empresas.

Palabras clave: Capital Humano, Estrategia de negocios, RSE, El Salvador

Abstract

Existing literature and empirical evidence present Corporate Social Responsibility (CSR) as an element incorporated into the value chain and invites entrepreneurs to turn their social responsibility practices into an innovation and shared value (SV) generation alternative with stakeholders. This perspective has garnered importance in academic discussion; however, it is not popular in developing countries. This study aims to understand the CSR notion of 35 HR executives in El

Liliana Raquel Ruiz Fuentes. profesor-investigador en la UVM Campus Chapultepec. Doctorada en la Universidad Antonio de Nebrija en España. Temas: Competitividad de empresas, la RSE y el gobierno corporativo. liliana.ruiz@uvmnet.edu

Miguel Armando Paniagua. Colaborador académico en ISEADE - FEPADE. Economista y actualmente cursando estudios de Doctorado en Ciencias Sociales. Temas: RSE y logro académico en IES. miguelarmando.paniagua@gmail.com

Martha Beatriz Valderrama Sánchez. Psicóloga por la UNAM y maestra en administración. Dirige la Maestría en Dirección Estratégica de Capital Humano en la Universidad Anáhuac. Temas: Talento. martha.valderrama@anahuac.mx

¹ También denominados Stakeholders y definidos por Freeman (1984) como aquellos grupos o individuos que puedan afectar el logro de los objetivos de la empresa

Salvador by analyzing their discourse when describing CSR practices to collaborators. Achieving this objective is useful to generate SV both for employees, in terms of quality of work life, and for the company, in terms of attracting talent and of non-financial CSR results.

Keywords: *Human Capital, Business Strategy, Corporate Social Responsibility, El Salvador*

1. Introducción

En las últimas décadas, la RSE ha cobrado importancia entre las buenas prácticas que desempeñan las multinacionales; muestra de ello son las 8 mil empresas en 160 países que están adscritas al Pacto Mundial de la Organización de las Naciones Unidas (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2019)². Al mismo tiempo, también han crecido el volumen y la profundidad de las discusiones académicas en torno a este tema Wang et al. (2016).

En la revisión de literatura, a nivel internacional, es posible apreciar al menos tres cambios sustantivos en la función de RSE. La discusión ha transitado de su existencia y conceptualización, a la medición de su contribución al desempeño financiero de las organizaciones y más recientemente al estudio de las formas en que ésta se gestiona. En los años más recientes, se estudia principalmente la manera en cómo el actuar responsable de la empresa frente a sus grupos de interés³ se incorpora como parte de la estrategia central de la organización y se integra a la cadena de valor. Esta integración se hace con el objetivo de que las prácticas de RSE contribuyan a la generación del término acuñado como “valor compartido” definido por Porter (2011) como “Aqueellas políticas y prácticas de operación que incrementan la competitividad de la empresa, a la vez que mejoran las condiciones económicas y sociales de las comunidades en las que operan en beneficio de diversos grupos de interés” (p. 11).

A pesar de que en la última década se han realizado acciones de divulgación por parte de organismos internacionales, organizaciones de la sociedad civil y empresas privadas, esta visión de la RSE aún no es conocida,

comprendida ni implementada en el mismo grado en diversas regiones del mundo y, es con base en ello, que resulta pertinente estudiar la evidencia empírica para casos específicos. Especialmente, resulta relevante hacerlo en las naciones que muestran mayor vulnerabilidad con base en indicadores específicos como el Índice de Progreso Social (Porter et al., 2017), en el cual El Salvador está en el grupo de naciones que reflejan un mayor descenso en el período 2014-2017.

Es un hecho que, en el entorno internacional, cada vez en mayor medida, se tiene una expectativa de que las empresas realicen acciones positivas en las comunidades locales en las que operan y más aún, que les sea posible demostrar que lo que hacen incide positivamente en la sociedad representada en diversos grupos de interés (Wang et al., 2016).

En este sentido, se tienen dos teorías que muestran las concepciones de las empresas y de las actividades de RSE a la luz de las cuales es posible fundamentar la presente investigación. Una de ellas es la Teoría de la Firma que surge desde el enfoque microeconómico clásico, en donde la única función de la empresa consiste en ser productiva y generar riqueza y lo cual según Fernández (2005), “es una concepción de una entidad pasiva que se adapta al mercado y resulta insuficiente para comprender y describir la complejidad de las organizaciones actuales” (p. 21). La segunda es la Teoría de los Stakeholders de Donaldson y Preston (1995).

De entre los grupos de interés a los que las empresas responden, uno de los que tienen participación más activa en la creación de valor compartido son los empleados; lo cual es también uno de los principales retos que las empresas en sus áreas de recursos humanos deben resolver en términos de atracción y retención del talento.

Un elemento más a considerar es la estructura de las organizaciones, en donde la RSE ha pasado de ser un apéndice a constituirse como una función organizacional y, en las grandes corporaciones, se han creado unidades que se dedican específicamente a esta función, las cuales claramente reportan a los equipos de la alta dirección (Ernst & Young, 2012). En aquellas organizaciones en donde aún no se tiene un área específica

2 El Pacto Mundial de las Naciones Unidas es la iniciativa de sostenibilidad corporativa más grande del mundo. Un llamado a las empresas a alinear sus estrategias y operaciones con los principios universales de derechos humanos, estándares laborales, medio ambiente y anticorrupción para tomar acciones que permitan avanzar en los objetivos sociales.

3 Para fines prácticos, a lo largo de esta investigación, se utilizan los términos grupos de interés y stakeholders como sinónimos

para esta actividad, con frecuencia recae en el área de Recursos Humanos.

Para comunicar eficientemente el cuerpo de conocimiento en RSE y su potencial efecto positivo en la atracción y retención de talento, es pertinente el objetivo de esta investigación de conocer la noción de RSE que tienen directivos de RH mediante el análisis del discurso con el que describen las prácticas de RSE hacia los colaboradores como grupo de interés.

2. Estado del Arte

Como bien apuntan Raufflet et al., (2012), “tan pronto la empresa cumple con su labor de generar riqueza, surge la controversia sobre la forma en que esa riqueza debería ser distribuida” (p. 38). Dentro de esa discusión cobra importancia el concepto de Responsabilidad Social Empresarial.

Si bien las prácticas de filantropía datan de varios siglos atrás, la necesidad de fijar una postura y de profundizar en el estudio académico de la RSE recién surge con intensidad en el siglo pasado. En la primera mitad del siglo XX, comienza una preocupación por el equilibrio que se había venido perdiendo en lo económico, lo social y lo medioambiental; en este contexto, en el campo de los negocios, se pone al centro de la discusión la responsabilidad que los empresarios tienen frente a la sociedad.

En línea con los postulados de Adam Smith sobre el interés individual y la mano invisible, Friedman⁴ (1953) afirma que “la responsabilidad de la empresa consiste en generar riqueza” (p. 11), concepto sobre el cual desarrolla la Teoría de la Firma; mientras que otra postura contraria marca el compromiso que el empresario tiene con la sociedad desarrollada sobre los postulados de Freeman (1984).

Una de las formas de resolver esta controversia, la ofrece en la década de los 80 Peter Drucker⁵ (como se cita

en Toubiana y Yair, 2012), planteando que es necesario que los empresarios conviertan sus responsabilidades sociales en oportunidades de negocios. En la misma década, la vinculación de la RSE con el término de Sustentabilidad, abre una resolución a esta controversia y surge la teoría organizacional y de ética de los negocios denominada “Teoría del Stakeholder” de Edward Freeman⁶; estos tres factores descritos (el enfoque de Drucker, el concepto de Sustentabilidad y la Teoría de los Stakeholder), permiten un mayor impulso a la RSE y la implementación de actividades a nivel estratégico de las organizaciones.

En los inicios del siglo XXI, las empresas han comenzado a competir con base en este esquema, sin dejar de enfocarse a la generación de riqueza, pero con mayor atención hacia el equilibrio y el bienestar social como bien describen Freeman y Moutchnik (2013):

No hay duda, de que la historia de los negocios requiere un cambio. Los cambios se han venido dando en los últimos 30 años, al tiempo que la tecnología ha impulsado la globalización, a un muy distinto ambiente de operaciones de los negocios y a la publicidad de todo aquello que un negocio hace. La antigua idea de un negocio como solo un tema de ganancias, de dinero y de accionistas, simplemente ya no funciona, si es que acaso algún día lo hizo. La crisis financiera global de 2008, trajo este punto a la mesa, pero los cambios han estado ya ocurriendo por algún tiempo. (p. 87)

Para sentar las bases teóricas y referenciales que sirven de base para el análisis del trabajo de campo, a continuación, se describen cinco categorías, a la luz de las cuales se analiza la noción de RSE que tienen ejecutivos de RH de empresas en El Salvador y su relación con la creación de valor compartido.

⁴ Premio Nobel de Economía

⁵ Considerado uno de los mayores filósofos de la administración en el S. XX, Toubiana y Yair, (2012) hacen un análisis de su obra, el cual muestra que las preocupaciones teológicas secularizadas alemanas, relacionadas con el fin de la modernidad, influenciaron su obra, llevándolo a proponer a la “organización significativa” como una alternativa de solución a los padecimientos de la sociedad moderna. El análisis que realizan, muestra la continuidad de esta propuesta en la obra de Drucker, en oposición a una era de lo racional, de la alienación, del sin sentido y de la tendencia al totalitarismo. Su interpretación sugiere la creencia de Drucker, de que la administración de las organizaciones, tenía obligaciones morales en un mundo Nietzscheano sin Dios. Estas ideas de Drucker se concretan en tres dominios: a) la RSE, b) el tercer sector y c) la revolución de la información.

⁶ Filósofo americano y profesor de administración empresarial.

2.1 El Concepto de Responsabilidad Social Empresarial

Se toma como base la definición clásica de RSE de Davis (1960) quien la define como “las decisiones y acciones tomadas por la empresa que, al menos parcialmente, se encuentran más allá de los intereses económicos y técnicos de la empresa.” (p. 70-71). Ya que esta definición no se contrapone con la visión de su participación en la estrategia de negocio. Y en una definición más contemporánea se tiene a Smith (2011) quien ofrece una definición de RSE entendida como “un sistema de negocio que favorece la producción y distribución de riqueza para el bienestar de sus stakeholders, a través de la implementación e integración de los sistemas de prácticas de gestiones éticas y sustentables.” (p. 1)

Quizás lo más representativo del término de RSE, sea que, en los últimos 70 años, ha acompañado a los problemas globales de la comunidad y representa posiblemente el principal vínculo entre la sociedad y el mundo de los negocios. Este concepto ha transitado de un enfoque de ética, hacia la filantropía y finalmente más hacia un enfoque de negocios y resultados e impactos. En este sentido, el número de stakeholders que se ven influenciados por las prácticas de Responsabilidad Social Empresarial sigue incrementando y es por ello que cada vez más empresas están utilizando a la RSE como un elemento diferenciador que favorece las ventajas competitivas sustentables y beneficios específicos (Barić, 2017).

2.2 Los componentes de la responsabilidad de la empresa

En naciones en desarrollo, aún persisten perspectivas más limitadas de la RSE, que contribuyen a críticas negativas o en el mejor de los casos a acotarla a prácticas de filantropía corporativa. A diferencia de todos los posibles efectos positivos de las prácticas de RSE en la estrategia de la organización, la filantropía corporativa puede ser vista simplemente como un costo que, en la lógica de ganancias de la empresa, simplemente es mejor evitar. Otro caso que se puede presentar en países en desarrollo, es que si bien empresas de clase mundial conocen el más amplio concepto de RSE, prefieren, por ser más sencillo, apegarse al enfoque de filantropía corporativa como bien lo describe Emezi (2014) para el caso de Nigeria o cumplir con los estándares que las naciones en desarrollo marcan, los cuales suelen ser de

menor alcance.

Para el análisis del concepto de RSE que tienen los ejecutivos de RH y la identificación de la evolución del paradigma de RSE desde filantropía hasta estrategia para innovar y crear valor compartido, resulta útil tomar como referencia, los cuatro componentes de responsabilidad de la empresa que propone Carroll (1991) que en orden de la importancia que les da son a) económica entendiendo que la principal función de la empresa es generar riqueza y con ello su primera responsabilidad, b) legal ya que se espera que las empresas actúen de acuerdo al marco normativo y legal del lugar en donde operan, c) ética que hace referencia a lo que es justo y a los principios morales y d) filantrópica que no es considerada como obligación de la empresa por lo que no se le considera falta de ética en caso de no llevarla a cabo.

En este orden de ideas, resulta indispensable que las empresas de países en desarrollo, generen una estrategia de RSE, un plan de acción y de gestión, que vincule misión, visión y objetivos de la organización con la creación de valor para los stakeholders al tiempo que se trabaje en alcanzar los objetivos organizacionales. Para que la RSE pueda ser utilizada como herramienta estratégica, debe estar institucionalizada e incorporada en las actividades y procesos corporativos, así como surgir desde los órganos de gobierno de la empresa.

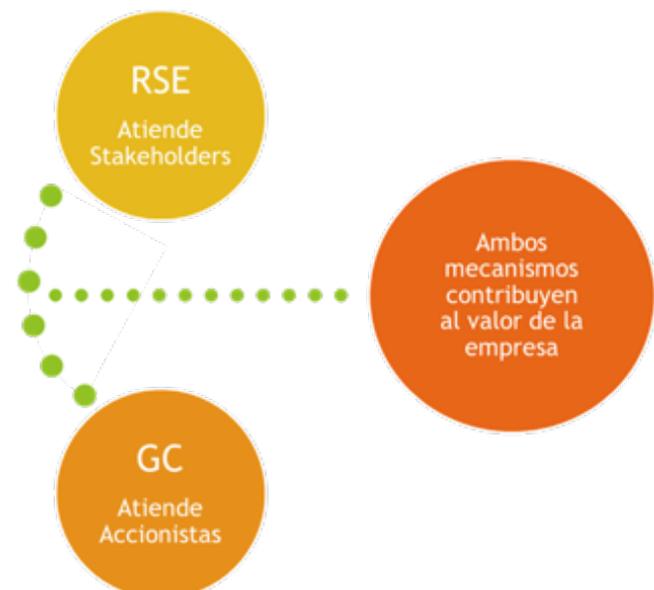


Figura 1 Interrelación entre Responsabilidad Social Empresarial y Gobierno Corporativo
Fuente: Elaboración propia

Tal y como se discute en el siguiente apartado, se identifica una evolución interactiva entre RSE y Gobierno Corporativo, ambos mecanismos involucran elementos económicos y legales; en una dinámica en donde la competencia de mercado es una de las fuerzas más poderosas, estos dos mecanismos son complementarios y están directamente vinculados con las fuerzas del mercado; por tanto, es posible afirmar que contribuyen mutuamente al alcance de los objetivos de cada uno de ellos (Rahim, 2013).

2.3 Beneficios y beneficiarios de la RSE

Uno de los elementos críticos para que estos cambios de paradigma se hayan comenzado a implementar en las empresas, lo ha representado el gobierno de las organizaciones. Al respecto, la teoría de los stakeholders, descrita en Rodríguez (2003), plantea el gobierno de la empresa como “el conjunto de estructuras, reglas y procedimientos institucionales que determinan el ejercicio del poder de control, los incentivos de los diversos participantes (accionistas, directivos, empleados, acreedores, clientes, proveedores etc.) la realización y el posterior reparto del excedente logrado por la firma” (p. 15). Es de ahí de donde surge un modo de entender la empresa orientado a la creación de riqueza para todos los participantes, los cuales reciben beneficios mutuamente.

Tal como lo describe Fernández (2005), tras los escándalos financieros de empresas multinacionales como Enron, WorldCom, Parmalat entre otras, de manera generalizada, se implementaron prácticas y estándares para restituir la confianza en los mercados de capitales; algunas a nivel de ley como la Ley Sarbanes Oxley, otras a nivel de recomendaciones como los códigos y principios de The Conference Board y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Código Olivencia en España, o el Código de Mejores Prácticas de Gobierno Corporativo del Consejo Coordinador Empresarial en México. Todas estas iniciativas procuran la información, la transparencia y la adecuada operación de los órganos de gobierno corporativo.

Los hechos descritos en párrafos anteriores, derivan en que las empresas, en la actualidad compiten por la inversión socialmente responsable; en una espiral positiva, que impulsa a las empresas que desean mantener su posición competitiva, a adoptar mejores prácticas de cara tanto a la estrategia de negocio como de sus stakeholders.

Las investigaciones empíricas en este sentido muestran que existe una relación entre las acciones de RSE y el desempeño financiero de la organización en empresas multinacionales (Díaz, 2014), otras argumentan que la RSE influye positivamente en el desempeño en el caso de empresas familiares (Perlines, 2017) o bien miden la manera en que las empresas familiares integran la RSE en sus operaciones y cuya principal motivación para hacerlo es la presión del mercado que, en el caso de México, está dando prioridad a las prácticas justas de operación, a los asuntos de los consumidores, y a la participación activa para el desarrollo de la comunidad como aspectos más visibles de RSE ante los grupos de interés (Conraud et al., 2015). Se tienen también estudios que analizan la percepción de los colaboradores con respecto a las prácticas de RSE de la organización; así, López et al. (2017) encuentran que “tener condiciones laborales seguras con bajos índices de accidentes y enfermedades, así como ofrecer un ambiente laboral adecuado para que el capital humano se desarrolle profesionalmente son características que influyen en la percepción positiva del personal.” (p. 8)

2.4 La dimensión laboral de la RSE

Entre los stakeholders prioritarios de cualquier sector o industria, se tiene el talento con el cual las organizaciones producen lo que comercializan o bien generan los servicios que prestan. De acuerdo con Ruiz et al., (2013) a partir de la última década del siglo XX, cuando la dirección de recursos humanos comienza a considerarse como función estratégica, comienza también a considerarse a los empleados como recursos a los que se debe motivar y desarrollar, y en los que es necesario invertir para mejorar su competitividad.

Es así que, entre los stakeholders se requiere atender a los empleados a quienes de acuerdo con los principios laborales del Pacto Mundial de la ONU, la empresa tiene el compromiso de proporcionar: a) condiciones de trabajo seguras, b) trato justo, c) pago equitativo con el valor que aportan con su trabajo, d) evitar la discriminación y e) el trabajo infantil (ONU, 2019). Así se espera que todo esto contribuya con la motivación y la productividad y garantice mayor volumen de negocio. Incluso se tienen estudios de caso en El Salvador, en donde con métodos cualitativos, se ha podido corroborar esta relación de satisfacción y motivación del trabajador y la productividad (Debelijuh y Reyes, 2016).

A inicios de siglo XXI, la atracción y retención del talento, se ha convertido en uno de los temas prioritarios a resolver por parte de los empleadores (Dessler y Varela, 2013); por otra parte, el equilibrio de vida y trabajo o grado de bienestar, se ha conformado como uno de los temas prioritarios de la RSE y elemento esencial de las ventajas competitivas desde el gobierno de las organizaciones.

Más allá de la teoría organizacional y partiendo de un enfoque antropológico (Jones, 2003, citado por Fernández, 2005), se argumenta que, es tal la importancia que las organizaciones tienen en la vida de los individuos en la actualidad, que son un factor determinante del bienestar físico y emocional de los individuos no sólo durante la jornada laboral sino incluso fuera de ella. Esta realidad, sugiere, forma parte de una transición evolutiva en el cual las organizaciones empresariales juegan un papel fundamental en la supervivencia de la especie. En este contexto, propone que los elementos con los que puede medirse la calidad de vida laboral son aquellas cuestiones con las que puede mejorarse el nivel de satisfacción de los empleados como: a) seguridad e higiene en el trabajo, b) diseño de puestos de trabajo, c) retribución, promoción y seguridad en el empleo, d) integración y participación, e) derechos fundamentales, f) equilibrio entre trabajo y vida personal y g) relevancia social de la actividad laboral.

Conforme argumenta Wang et al., (2016), las investigaciones que estudian los resultados no financieros de la RSE, muestran entre los principales efectos positivos, funciones críticas de Recursos Humanos (RRHH) como son la atracción de talento, la sucesión de director general y la compensación de los ejecutivos.

En este sentido, analizar las principales prácticas de Responsabilidad Social Empresarial que desde el área de RRHH, se desarrollan en empresas en El Salvador, y analizar los principales retos y oportunidades que los propios ejecutivos del área reconocen, permite identificar aquellas cuestiones que se atienden de manera prioritaria así como líneas de acción que pudieran contribuir a que la calidad de vida laboral de los trabajadores en San Salvador, y así también, sean adoptadas las mejores prácticas de RSE en esa nación.

En la región, se identifican algunos esfuerzos por medir las actividades de RSE que se realizan y que en su mayoría constan de levantamientos de encuestas a mues-

tras pequeñas y análisis descriptivos de los resultados (Tapia et al., 2018).

2.5 Prácticas de RSE

Esta categoría permite identificar los campos de influencia que los ejecutivos de RH perciben a partir de las acciones de RSE que efectúa la empresa: ya sea de influencia en a) la comunidad, b) en la reputación de la organización, c) hacia la educación (que es una causa muy común en El Salvador dada la población joven que tiene y la ausencia de competencias desarrolladas en ellos) o d) las acciones enfocadas a prácticas de reclutamiento.

Marco institucional y normativo de la RSE en el trabajo en El Salvador.

En 2013, FUSADES y FUNDEMÁS realizaron una encuesta para medir elementos de la RSE en El Salvador, si bien el objetivo primordial fue la reducción del crimen y la violencia, también se aborda en el reporte final información sobre la atención a los colaboradores como stakeholders (Fundación Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social [FUSADES] y Fundación Empresarial para la Acción Social [FUNDEMÁS], 2013)

Con respecto a los colaboradores como grupo de interés, FUNDEMÁS y FUSADES (2013), identifican que la RSE satisface las demandas de cambio y promueve un estilo de gestión de RRHH que va más allá de sólo o cumplir con las normas y códigos laborales. Así se identifica que las empresas en su mayoría cumplen con la formalidad necesaria en la contratación de personal, tienen políticas por escrito, aunque en temas específicos como igualdad de condiciones por género, apenas una minoría lo tiene por escrito. Hay un elevado porcentaje de empresas que apoyan a segmentos en desventaja como los jóvenes, e igualmente la mayoría de empresas otorgan a sus empleados una o más prestaciones adicionales a las mandadas por la ley.

También se identifica como práctica común, de al menos la mitad de las empresas, el brindar algún tipo de beneficio extra a sus empleados, siendo los más comunes: apoyo para capacitación, proyectos para balancear vida familiar-laboral, como horarios flexibles o permisos para atender asuntos familiares y apoyo para estudios ocasionales.

Con respecto a las motivaciones que tienen las empresas para brindar beneficios adicionales a sus colaboradores, una de cada tres, tienen interés porque el trabajador esté satisfecho, mientras que un porcentaje menor lo hace como una forma de mejorar la productividad y cerca de una de cada cinco, por apoyar al bienestar del trabajador.

Se tiene también una encuesta levantada a 100 empresas por Magaña (2006), la cual analiza la correlación entre tres elementos que son: a) actividades de RSC, b) desarrollo organizacional, c) calidad de vida de los colaboradores. Este sondeo reporta las acciones de equilibrio vida-trabajo como las de menor presencia entre las acciones de los empresarios, con apenas un 19% de representación.

Unos años más tarde, en 2015, vinculado con acciones de la Organización Internacional del Trabajo, en impulso a la visión de RSE como alternativa para crear valor compartido, se realizó un estudio de enfoque cualitativo, orientado hacia el balance vida-trabajo en El Salvador. Uno de los hallazgos de éste fue la identificación de la manera en que la Responsabilidad Familiar Corporativa impacta en los resultados individuales y organizacionales de cada empresa con indicadores relacionados con la productividad, la motivación, el deseo de permanecer o abandonar la empresa, la salud y el bienestar de las personas (Debelijuh y Reyes, 2016).

Ese estudio se realizó teniendo como marco la Declaración tripartita de principios sobre las empresas multinacionales y la política social - las condiciones de trabajo y de vida (salarios y condiciones de trabajo, seguridad y salud) (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2017). Ésta establece principios en los ámbitos del empleo, la formación, las condiciones de trabajo y de vida y las relaciones de trabajo, así como políticas generales, que se recomienda observar a los gobiernos, las organizaciones de empleadores y de trabajadores, y las empresas multinacionales de una manera voluntaria. Como tal, es el único instrumento de la OIT que proporciona orientación directa a las empresas nacionales y multinacionales, y el único instrumento tripartito mundial sobre la política social elaborado y adoptado por los gobiernos, los empleadores y los trabajadores de todo el mundo. Adoptado por primera vez en 1977, el instrumento se modificó más recientemente en marzo de 2017.

La OIT (2017) ha dado continuidad al impulso de estas iniciativas y como parte de ello se han generado periódicamente informes regionales del grado de avance. El objetivo de la Declaración es fomentar la contribución positiva que las empresas multinacionales pueden aportar al progreso económico y social y a la consecución del trabajo decente para todos, así como minimizar y resolver las dificultades a que pueden dar lugar las operaciones de estas empresas.

La UE ha seleccionado a la OIT, junto a la OCDE y a la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH), para que lleven a cabo conjuntamente el proyecto regional (2018-2022) titulado Conducta Empresarial Responsable en América Latina y el Caribe, a fin de promover políticas y prácticas en el ámbito de la responsabilidad social empresarial que cubran nueve países de América Latina y el Caribe (OIT, 2018).

En el orden de ideas descritas, una iniciativa más en El Salvador, es la implementada por la Asociación Nacional de la Empresa Privada (ANEP) con la conformación de un comité de balance familia-trabajo en 2012.

Metodología

La discusión en torno a las prácticas de Responsabilidad Social Corporativa, en la primera década del s. XXI, mostraron una tendencia hacia los estudios cuantitativos con el objetivo de medir el impacto positivo de las prácticas de RSE así como su contribución al desempeño financiero de las organizaciones (Díaz, 2014); sin embargo, cuando se sitúa la mirada en el campo laboral de la RSE, resulta indispensable comprender la manera en que la RSE se está interpretando y en consecuencia implementando en las organizaciones y para ese fin es conveniente el enfoque cualitativo.

Los datos y casos de estudio

Se toma como caso de análisis un grupo de 35 ejecutivos de recursos humanos de empresas multinacionales y nacionales que operan en El Salvador, quienes durante 20 horas recibieron formación respecto al papel de la RSE desde el enfoque de la teoría de los stakeholders, posteriormente se les entrega una lista de cotejo con base en la cual, en equipos de trabajo, realizan una narración escrita de las prácticas de RSE que realizan 11 organizaciones en las que colaboran y que encuen-

tran vinculadas con su función de gestión del talento en la organización. Se solicitó a los participantes que como punto de partida tomaran la filosofía institucional de la empresa, para que posteriormente describieran las prácticas de RSE de la organización con respecto a los colaboradores como stakeholders y finalmente identificaran si las prácticas de RSE estaban de alguna manera ancladas a la cadena de valor de la empresa y si las mismas se gestionaban o reportaban bajo algún estándar internacional⁷. Se analiza también la medida en que las acciones de las empresas son respuestas al cumplimiento de políticas institucionales, sectoriales o internacionales, dado que se tiene identificado que el efecto regulatorio permea entre empresas competidoras (Weigelt y Shittu, 2016).

El perfil sociodemográfico del grupo muestra que el 95% son mujeres, en un rango de edad entre los 23 y los 55 años, con preparación profesional de grado de licenciatura como mínimo y mayoritariamente en las áreas de negocios y ciencias sociales; experiencia profesional de 1 a 25 años y un nivel socioeconómico C, C+ y A/B, ocupando posiciones de gerencia a gerencia senior.

Método y técnica

Para estudiar los reportes de prácticas de RSE se utiliza el análisis estructural del discurso (Hycner, 1985), siguiendo las guías metodológicas (Saldaña, 2009), el cual permite identificar: 1) el concepto de RSE que tienen los ejecutivos de RH, 2) los componentes de responsabilidad de la empresa que identifican los ejecutivos de RH a partir de la clasificación de económico, legal, ético y filantrópico propuesto por Carroll (1991) 3) los beneficios y beneficiarios de la RSE que identifican los ejecutivos, 4) los elementos de RSE que identifican aplicados a la dimensión laboral de la RSE y 5) los campos de influencia de las prácticas de RSE que realizan las empresas.

La naturaleza de la investigación y los insumos recolectados orientan al análisis cualitativo de los datos (Goertz, 2006). El estudio implica la comprensión, sistematización y evaluación de las diferentes aristas vinculadas a la comprensión y materialización de acciones de RSE en las empresas seleccionadas en El Salvador. Así, al trabajar con datos cualitativos es necesario ha-

cerlo con metodologías que permitan estructurar la densidad de lo recabado y minimicen el protagonismo de los sesgos del investigador; ya que la subjetividad es un elemento presente en cualquier esfuerzo de análisis, los riesgos de controlarla son diferentes en el enfoque cualitativo, dado que no se trabaja con cifras o datos exactos, como en el caso del enfoque cuantitativo.

Existen diversas herramientas para el análisis de datos cualitativos (Grbich, 2007) (Álvarez-Gayou, 2003), pero todas estas tienen al “análisis temático” como su eje central. Este tipo de análisis puede definirse como un proceso iterativo donde se identifican unidades de análisis, las cuales provienen de las transcripciones, notas de campo de los investigadores o documentos compilados, como es el caso de este trabajo. Por medio de estas técnicas se estudian unidades mínimas de significado. En el caso de esta investigación, se refiere a cada idea capturada en los reportes de RSE provistos por los ejecutivos de las áreas de talento de las empresas analizadas. Estas unidades se organizan en un sistema de categorías que permiten perfilar o identificar discursos o conjuntos de ideas relevantes que permitan abordar de forma estructurada las percepciones e información provista por las personas consultadas (Boeije, 2009), (Ritchie, 2013).

Al iniciar, se clasifican las unidades de significados en códigos de primer nivel. Esta codificación se realiza de forma iterativa, hasta que los resultados de esta categorización son aglutinados en “categorías de orden superior”. Las cuales emergen de los datos en forma de descripciones, categorías, temas, patrones, hipótesis y teorías (Boeije, 2009). Con lo anterior, se busca que el análisis alcance “saturación”, esto es, que ya no se encuentren nuevas categorías (Creswell, 1998).

Para efectos de este trabajo, los datos se sistematizaron por medio de la herramienta R Qualitative Data Analysis (RQDA)⁸ (Estrada, 2017), (Chandra y Shang, 2017). Se generaron códigos, categorías y temas para comprender el corpus de documentos disponibles; finalmente, la base de datos cualitativos generada por medio de RQDA fue exportada en formato CSV⁹ por medio DB Browser for SQLite.

⁷ Como es el Global Reporting Initiative (GRI) o el estándar ISO 26000

⁸ Paquete del software de programación y análisis de datos

⁹ CSV es un formato de valores separados por comas que es comúnmente utilizado en los análisis cuando se aplica un software como en este caso el RQDA

3. Resultados

Se codificaron 1,245 unidades de significados provenientes de los 11 documentos; con base en el encuadre conceptual, resultado de la revisión a la literatura, se crearon 22 códigos de análisis para etiquetar cada unidad mínima de significado evaluada. A su vez, estos códigos fueron agrupados en 5 categorías consistentes con la propuesta inicial de la investigación: 1) El Concepto de la RSE, 2) Los componentes de RSE, 3) Los beneficios y beneficiarios de la RSE, 4) La dimensión laboral de la RSE y 5) Las prácticas de RSE. La Tabla 1 presenta los códigos asociados a cada categoría. Debe notarse que existen códigos que han sido asociados con múltiples categorías, lo cual denota la interrelación conceptual del contenido analizado y estructura el discurso general estudiado. Se incluye en letra cursiva, el código vivo de lo expresado por los participantes en el estudio. El análisis se hace a partir de la relación entre las categorías identificadas y la literatura existente para cada una de ellas; también se apoya en una red de relaciones gráfica que permite identificar los vínculos entre categorías.

En el caso de la categoría de concepto de la Responsabilidad Social Empresarial, es de utilidad conocer la manera como los sujetos estudiados conciben a la RSE, ya que ello tiene implicaciones en las prácticas que realizan las empresas. Primero es importante notar que el nivel de apropiación varía de empresa a empresa. Se advierte que, de las empresas consultadas, aquellas con presencia multinacional engranan en su estructura orgánica la RSE desde la alta dirección, lo cual es coherente con la literatura vigente pero el resto no lo hace así. Por otra parte, la RSE, en general, se define y se asocia con prácticas de caridad y filantropía y se verbaliza la necesidad de que la firma influya de forma positiva en el contexto próximo, pero no en el valor de la empresa ni desde la óptica de reducción de impactos.

Asimismo, es posible identificar que no se verbaliza la relación de las prácticas de RSE en la estrategia y creación de valor de la organización. Se identifica que la RSE, en referencia al corpus analizado, se aborda desde un enfoque reputacional para la empresa y desde un social-filantrópico. El primero se refiere a que estas acciones se conciben de manera directa para el beneficio

Categorías	Códigos
1) El concepto de RSE	Apropiación de la RSE Definición de la RSE Enfoque Empresarial Enfoque ético-moral Enfoque social-filantrópico Estándares como méritos Motivación RSE
2) Los componentes de la RSE	Responsabilidad económica Responsabilidad ética Responsabilidad filantrópica
3) Beneficios y beneficiarios de la RSE	Externalidades y beneficios a la industria Integración de la RSE a los procesos Marketing social Retención del talento
4) La dimensión laboral de la RSE	Desarrollo del personal Fortalecer la identificación de empleados Políticas de personal Prácticas de reclutamiento Salud y bienestar ocupacional Retención del talento
5) Prácticas de RSE	Enfoque social-filantrópico Prácticas de reclutamiento RSE y comunidad RSE visible y educación

Tabla 1 Categorías y códigos finales del análisis cualitativo
Fuente: Elaboración propia con base en los textos analizados. Los códigos resaltados indican la interconexión entre las categorías, evidentes en la Figura 2

de la compañía, y que, como complemento ayudan a la comunidad. Es decir, la RSE es un elemento estratégico-diferenciador y no uno intencionado de forma inicial como atención a los Stakeholders o como reducción responsable de los impactos de la empresa, sobre el entorno.

10 Resultados de un segundo proceso de revisión de los códigos. El ejercicio inicial arrojó 45 códigos distintos. Al analizarlos nuevamente, se decidió fundir varios códigos y eliminar otros, de tal suerte de sistematizar de mejor forma el corpus de contenido de texto analizado.

Desde el enfoque social filantrópico se advierte la percepción de que la dirección de la empresa está convencida de la capacidad de incidencia y de su responsabilidad con el entorno, pero sin herramientas o estándares específicos para la reducción de impactos, ni a la integración con los procesos o core business de la firma, sino más bien se generan acciones desde una óptica cercana a la caridad, en relación con esto el código vivo dice:

... tendrá como objetivo principal desarrollar integralmente a los jóvenes de un orfanato y de escuelas cercanas a la comunidad donde está ubicada la empresa. El desarrollo de esta actividad implica impartir a los jóvenes talleres y charlas de valores que les permitan incidir positivamente en la sociedad...

La presencia predominante de los dos enfoques mencionados define el tipo de acciones de RSE en las empresas. Se advierten un fuerte componente de capacitación, y por otra parte una variedad dispersa de acciones, positivas para la comunidad y el entorno, tales como apoyo a escuelas, orfanatos, campañas de limpieza, las cuales, al no estar vinculadas con los procesos centrales del negocio, pierden potencial de impacto y entrañan riesgos de pérdidas de continuidad.

Se identificó de forma recurrente el vínculo entre Recursos Humanos y la Responsabilidad Social Empresarial. Esto podría dar cuenta que en el contexto local la

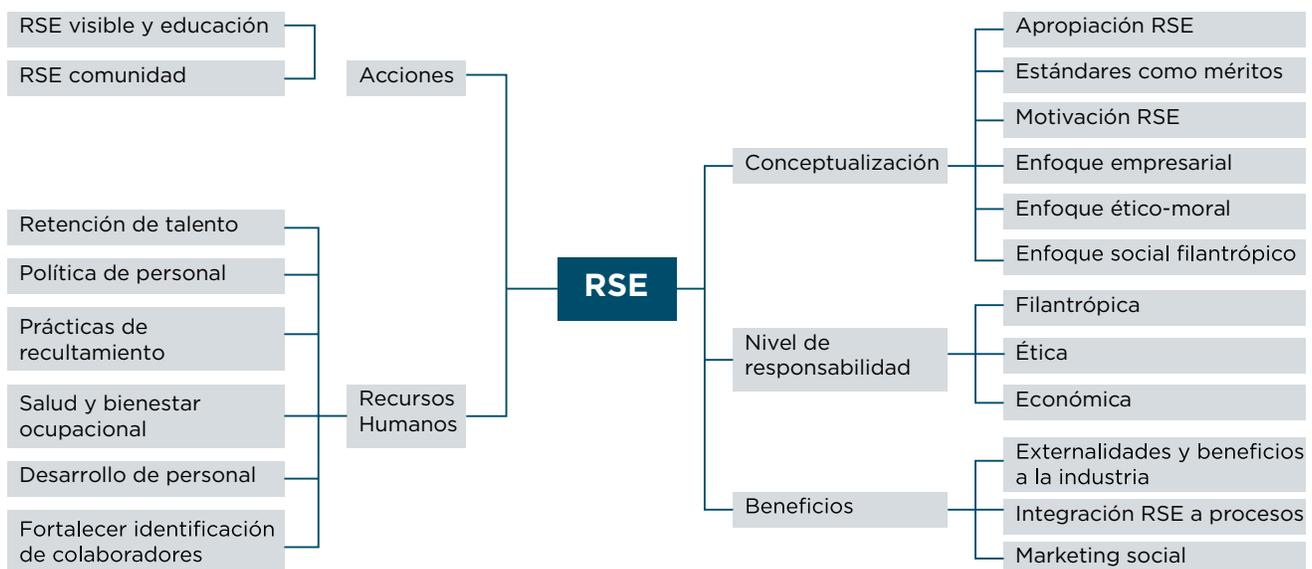


Figura 2 Interrelación conceptual de las categorías y los códigos usados
Fuente: Elaboración propia con base en los textos analizados

RSE es asignada como parte de las responsabilidades de los departamentos de recursos humanos, como actividad periférica o complementaria de la empresa. Los sujetos del reporte de prácticas de RSE en sus organizaciones son profesionales vinculados o interesados en la gestión del talento humano, lo cual contribuye a la propensión de la conformación de esta categoría (Javed et al., 2017).

La retención del talento humano es uno de los beneficios aludidos como consecuencia de implementar prácticas de RSE, orientadas al capital humano de la empresa. No obstante, a las acciones de responsabilidad empresarial también se les confiere la capacidad de incidir para fortalecer la identificación de los colaboradores con la institución y por medio de una óptica de responsabilidad económica, se puede beneficiar, de forma indirecta, el ambiente al dedicar esfuerzos conscientes hacia la mejora de la eficiencia en el consumo energético, manejo de desechos, entre otras.

Además, retomando la noción de la predominancia del enfoque empresarial, es patente el racional que motiva la ejecución de acciones de RSE como fuente de reputación corporativa más que como rasgo diferenciador y estratégico-competitivo como se nota en el código vivo:

...Las prácticas comerciales responsables son la base de la alineación sostenible [De la empresa]¹¹ ...es un requisito clave para que la sociedad acepte el negocio...

11 La adición del texto entre llaves es propia.

4. Conclusiones

El análisis de las categorías ha derivado en la identificación de cuatro temas transversales: (i) La RSE como fenómeno incipiente orientado a la educación y al medio ambiente; (ii) Predominancia del enfoque filantrópico - social de las acciones de mayor impacto, que tengan potencial de contribuir al valor de la marca más que a la estrategia del negocio mediante la atención a los stakeholders; (iii) Rezagos conceptuales asociados a la filantropía; y (iv) Riesgos en las estrategias de comunicación interna y de operación de la Responsabilidad Social Empresarial (sin estándares internacionales).

La RSE como fenómeno incipiente orientado a la educación y al medio ambiente

Las razones que definen la RSE han cambiado en el tiempo. Barić (2017) propone un esquema sencillo, sobre la evolución de la forma en que los tejidos productivos entienden y aplican la RSE en sus industrias, el cual transita desde una postura relacionada con el comportamiento ético-moral hacia uno enfocado en la integración de las acciones de RSE en los procesos de la empresa. De igual forma, Rojas et al. (2017) indican que se identifican tres enfoques predominantes sobre como las firmas abordan la RSE: ético-moral, filantrópico-social y económico-empresarial.

Bajo esta lógica de continuo conceptual-evolutivo, se expresa que acercarse a un enfoque económico-empresarial es altamente deseable, puesto que estas acciones logran integrarse de forma efectiva a los procesos de la compañía. Los casos analizados permiten observar un discurso que legitima a la RSE como un elemento valioso para la empresa, el cual debe ser engranado en todos sus procesos productivos, pero en la ejecución no se desarrolla bajo ese enfoque. En reiteradas ocasiones los documentos analizados hacen alusión a que las decisiones sobre RSE son supervisadas e impulsadas por miembros de la alta gerencia, pero no se mencionan procesos puntuales sobre cómo se definen estas estrategias ni las metas de estas acciones o la manera en que están articuladas con la cadena de valor de la organización.

Las expresiones sobre la incorporación de la RSE en los procesos de las firmas son difusas y evidencian poca coordinación con el resto de las acciones de la empresa. Más que tareas concretas, los ejecutivos se expresan en términos de “tipos” de acciones, tales como las

orientadas al uso responsable de los recursos, al cuidado consciente del medio ambiente, a la promoción de los empleados por medio de la educación, a la integración de la comunidad en los beneficios de la empresa y acciones filantrópicas en general, generación de mejor clima laboral, trabajo ético con los proveedores y consumidores, etc.

Las acciones orientadas a la educación y al medio ambiente evidencian un mayor nivel de apropiación y ejecución. Esto puede vincularse al alto nivel de visibilidad que estas acciones ofrecen para la reputación de la empresa, pero también a la necesidad de formar talento necesario y no disponible en el mercado laboral. De forma puntual, se identifican programas de educación orientados a la formación y promoción de las competencias de los colaboradores de la empresa. Respecto a lo segundo, campañas de reciclaje, usos eficientes de recursos y generación y propensión hacia el uso de energías renovables son los elementos declarados con mayor recurrencia.

La poca apropiación de las acciones de RSE puede ser resultado de que esta dimensión del negocio aun es incipiente en la cultura empresarial salvadoreña. A pesar de que los ejecutivos consultados expresen la convicción que la RSE es algo deseable y que debe incorporarse en los procesos productivos, lo que se encuentra es que estas acciones están dispersas entre una amplia gama de flancos de acción, muchas veces sin conexión con el núcleo de la actividad de la empresa. Por otra parte, en reiteradas ocasiones se declara que la RSE es “una nueva tendencia” o un elemento reciente entre las operaciones de las firmas estudiadas en El Salvador.

Desde la perspectiva de la pirámide de responsabilidades de Carroll (1991), sería alentador pensar que el discurso de las firmas salvadoreñas es uno orientado a la responsabilidad filantrópica, no obstante, el grado de incorporación de las acciones de la RSE y los rubros predominantes para encaminarlas, hacen pensar que este espíritu filantrópico responde más a un rezago conceptual en la forma de entender la RSE (Barić, 2017). Los riesgos de lo anterior implican que se reduzca el impacto de las acciones de RSE tanto sobre la comunidad como sobre el negocio, así como la continuidad de estas al no estar alineadas con el aparato productivo-estratégico central de la empresa.

5. Oportunidades con base en los hallazgos

Predominancia del enfoque económico-empresarial de las acciones con mayor impacto

Se ha indicado que Rojas et al. (2017) identifican tres enfoques predominantes sobre como las firmas abordan la RSE: a) ético-moral, b) filantrópico-social y c) económico-empresarial; este es un esquema descriptivo y no normativo. Con base en los datos analizados, se concluye que el enfoque económico-empresarial es el predominante en el discurso de las empresas consultadas, no obstante, la integración en los procesos no es identificable y se ubica más bien en un estadio filantrópico – social.

El deseable enfoque económico-empresarial, es una forma de comprender y ejecutar la RSE, implica que la empresa integra de forma consciente la responsabilidad (en sus diferentes concepciones y ámbitos), a sus procesos productivos y operativos; en cuyo caso se establece de forma clara el impacto positivo que se busca en la comunidad o sus grupos de interés, pero estas acciones son exclusivamente concebidas sobre la lógica de mejorar el desempeño de la firma.

En las empresas estudiadas en el Salvador, esta integración económico-empresarial de las actividades de RSE, no es palpable en las acciones de la gestión de Recursos Humanos, Las empresas estudiadas manifiestan dificultades al respecto, lo cual redundará en altos niveles de rotación, lo que implica incurrir de forma constante en costos de reclutamiento y formación de nuevo personal.

En el discurso se identifica el hecho que las habilidades (blandas y duras), requeridas para ciertos puestos no son generadas por parte de algún tipo de oferta educativa previa, lo cual implica que las empresas deben identificar perfiles “potenciales” para la formación de habilidades o recurrir a recursos humanos con experiencia previa en el sector. Esto último implica la necesidad de fortalecer la identificación del colaborador con la firma pues es altamente probable que el perfil de estos colaboradores sea muy sensible a variaciones en los salarios, por lo que podrían migrar su fuerza laboral hacia otra empresa, la cual no ha incurrido en los costos de reclutamiento y formación en los que si incurrió la

firma inicial¹², por lo que mediante acciones de RSE, es posible fortalecer la identificación del colaborador con la firma, para que este enfrente mayores costos de transacción ante la decisión de migrar de un trabajo hacia otro.

Con respecto a las prácticas de capacitación para la formación de recursos humanos que posteriormente buscan incorporarse a las empresas, se identifica que la formación especializada aumenta sus probabilidades de adquirir un empleo (al haber sido conferido con habilidades específicas) y fortalece el pool de mano de obra calificada en la industria, estos dos elementos constituyen el aporte “social” de una medida como esta mientras que al incorporar talento calificado a la organización, se está contribuyendo con su cadena de valor .

Este tipo de acciones se integra de forma explícita en la mejora de los procesos de la empresa, al reducir el valor esperado de los costos de reclutamiento y retención de talento, al contrario de lo que ocasionan altas tasas de rotación. En contraposición con lo anterior, se advierte que las acciones motivadas por un enfoque ético-moral son las que menor integración tienen con los procesos productivos de la empresa, lo cual se traduce en menor impacto, menor sostenibilidad y menor apropiación por parte de los colaboradores.

Rezagos conceptuales asociados a la filantropía

La historia económica de El Salvador evidencia una relación entre Estado y capital desde su génesis (López, 2012). Por otra parte, en años recientes, se ha dado especial preponderancia al papel del empresario como motor del crecimiento económico como consecuencia de los flujos de inversión que podría proveer y los empleos que puede generar; muy acotada la postura de Milton Friedman y lejos de la postura actual de la RSE más orientado a Freeman (1984).

A diferencia de cierto grado de integración que presentan las acciones de formación de personal en los procesos productivos de las empresas consultadas, los cuales se fincan en una concepción económico-empresarial de la RSE, también se advierten una gran cantidad de acciones dispersas en favor de la comunidad y los colaboradores, entre las cuales pueden listarse acciones a favor de orfanatos y asilos de ancianos, hasta el apoyo financiero a los colaboradores ante dificultades.

12 En la teoría económica esto se reconoce como “el problema del polizón” (*free-rider problem*)

Según Carroll (1991) la pirámide de responsabilidades indica que la Responsabilidad Filantrópica implica “Ser un buen ciudadano corporativo”, es decir, contribuir con recursos a la comunidad. En este mismo modelo el autor escinde la filantropía de la ética (cumplir con los principios y normas éticas de la sociedad) y las responsabilidades legales (“cumplir con la ley”). En el caso de las empresas consultadas, diversas acciones de corte legal y ético son inadecuadamente elevadas al estado de acciones filantrópicas, tales como cumplir las prestaciones de ley o asistir con ayuda financiera a los colaboradores, en caso de muerte de algún familiar o el nacimiento de un nuevo integrante de la familia.

Lo anterior permite sistematizar un fenómeno interesante: el cumplimiento de estándares como méritos. En casi la totalidad de los casos analizados se manifiesta como algo loable el hecho que la firma cumpla con los requisitos de ley y demás prestaciones sociales, que se les recompense el trabajo en horarios extraordinarios e, incluso, en un texto se evidenció que se considera como socialmente responsable el hecho que la empresa dote con equipo de trabajo a sus colaboradores (ej. equipo de protección ante caídas para personal motorizado para el reparto de alimento). Una empresa puede cumplir estrictamente con la ley, y no necesariamente significa que actúe con responsabilidad (Rojas et al., 2017).

En términos generales la ISO 26000¹³ indica que la RSE implica que las empresas reduzcan el impacto negativo que su accionar pueda tener sobre su entorno. Así, esta noción implica que las acciones RSE deben estar asociadas con elementos propios de los procesos productivos u operacionales de las empresas. Esto implica que no todas las acciones benéficas para la comunidad, la cuales hayan sido generadas por la empresa pueden y deben ser consideradas como RSE.

Es factible hipotetizar que la confluencia indistinta de diversas acciones positivas para la comunidad, pero no vinculadas con la reducción del impacto de las acciones de la empresa en el discurso de los consultados puede devenir de una confusión conceptual entre caridad y responsabilidad social empresarial. Todo lo anterior es coherente con una postura de rezago conceptual histórico de la RSE en el cual aún no se supera la etapa filantrópica (Barić, 2017; Yepes et al., 2008).

Tipos de implementador de RSE

Los elementos anteriores permiten diagramar un esquema sobre el ejecutivo de RH como implementador de RSE en empresas en El Salvador. A través del discurso analizado fue posible identificar dos grandes categorías de empresas, en función de su abordaje a la implementación de las acciones RSE. Así, se propone un modelo sencillo que definen dos tipos de ejecutor: (i) superficial filantrópico) y (ii) el empresarial-efectivo.

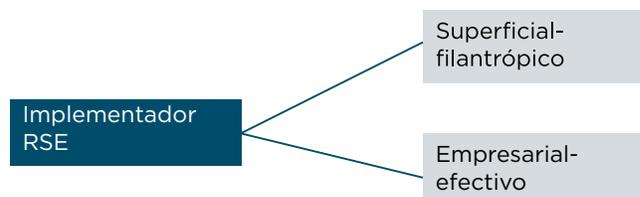


Figura 3 Modelo de tipo de implementador de RSE
Fuente: Elaboración propia

El perfil Superficial-filantrópico es la empresa que no integra las acciones de RSE a sus procesos operativos ni productivos. La definición que confiere a la RSE es muy cercana con acciones de caridad, lo que deriva en que ejecute acciones dispersas, superficiales y con grandes riesgos de no continuidad en el tiempo, dado que las acciones implementadas no se alinean con el racional central del giro del negocio. Entiende la RSE como algo loable, pero sin valor estratégico ni competitivos. Es plausible pensar que este tipo de implementados valora a la RSE como un elemento “accesorio” como una nueva tendencia, por lo que su actitud frente a la responsabilidad social empresarial es de reacción y no por convicción.

Por su parte, las empresas con un enfoque Empresarial-efectivo reconocen y declaran de forma directa que el racional de la firma es maximizar utilidades, pero que está en el interés legítimo de la empresa minimizar su impacto en la comunidad, para no minar la disponibilidad de recursos productivos y potenciar la capacidad de compra de los consumidores. Así, valora la RSE como un elemento estratégico-competitivo y que puede agregar valor a la empresa, por medio de la diferenciación y el posicionamiento. Este tipo de ejecutor integra las acciones de RSE en sus procesos internos, lo cual mejora el prospecto de la sostenibilidad, replicabilidad y escalabilidad de los proyectos de RSE.

13 ISO 26000 es un estándar internacional que sirve de guía a las organizaciones para poner en práctica actividades de la RSE

La importancia de validar este modelo puede aplicarse en dos áreas. Por un lado, este esquema puede aplicarse para diagnosticar y sistematizar las posturas de un conjunto de empresas en una industria, región o conglomerado específico. Es decir, el modelo propuesto confiere un marco conceptual para clasificar a las empresas analizadas, respecto a sus prácticas y actitudes frente a la RSE.

Por otra parte, esta referencia puede ser útil para diseñar acciones de intervención en las empresas, que busquen potenciar la calidad de sus prácticas de RSE. Por un lado, para las empresas filantrópicas-superficiales pueden diseñarse programas que muestren, a los colaboradores y a la dirección, cuáles son las nociones vigentes sobre que se considera RSE, sobre todo desde la perspectiva de la ISO 26000, haciendo hincapié en las discrepancias entre caridad y RSE, la noción de RSE como acción reductora de impactos y los beneficios de la integración de la RSE con los procesos de la empresa

Por su parte, las empresas con un enfoque de implementación empresarial-efectivo corren riesgos sobre la mala administración de la comunicación y promoción de sus planes de RSE. La certeza que la RSE es un elemento que ayuda a la mejora de la empresa entraña el riesgo que los destinatarios de los mensajes puedan concebir las intenciones de la firma como actos meramente utilitarios. Así, las compañías tipificadas en este perfil podrían requerir capacitación sobre como comunicar sus programas de RSE. Esto es alcanzable mediante la implementación de estándares internacionales disponibles como el Global Reporting Initiative (GRI) y la ISO 26000. ●

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Barić, A. (2017). Corporate social responsibility and stakeholders: Review of the last decade (2006–2015). *Business Systems Research Journal*, 8(1), 133-146. <https://doi.org/10.1515/bsrj-2017-0011>
- Boeije, H. (2009). *Analysis in Qualitative Research*. SAGE.
- Carroll, A. (1991). The Pyramid of Corporate Social Responsibility: Toward the Moral Management of Organizational Stakeholders. *Business Horizons*, 34, 39-48. [https://doi.org/10.1016/0007-6813\(91\)90005-G](https://doi.org/10.1016/0007-6813(91)90005-G)
- Chandra, Y., & Shang, L. (2017). An RQDA-based Constructivist Methodology for Qualitative Research. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 20, 90-112. <https://doi.org/10.1108/QMR-02-2016-0014>
- Conraud, E., Hidalgo, J. F., & Arredondo, M. (2015). La Responsabilidad Social Empresarial de las Pymes del Estado de Guanajuato, México. *Recherches en Sciences de Gestion*, 114, 77. <https://doi.org/10.3917/resg.114.0077>
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five traditions*. SAGE.
- Davis, K. (1960). Can Business Afford to Ignore Social Responsibilities? *California Management Review*, 2(3), 70-76. <https://doi.org/10.2307/41166246>
- Debeljuh, P., & Reyes, E. (2016). *Hacia el balance de vida, trabajo y familia. La experiencia en y desde El Salvador*. IESE Business School - Universidad de Navarra - Centro Internacional de Trabajo y Familia & IAE Universidad Austral.
- Dessler, G., & Varela, R. (2013). *Administración de Recursos Humanos* (Pearson).

- Díaz, R. (2014). Tesis Doctoral: La Responsabilidad Social Empresarial y el Desempeño Financiero; Un estudio de empresas emisoras de la Bolsa Mexicana de Valores. Universidad de Anáhuac. https://anahuac.primo.exlibris-group.com/discovery/search?query=creator,contains,diaz%20cruz,AND&pfilter=rtype,exact,dissertations,AND&tab=52ANAHUAC_UAS&search_scope=52ANAHUAC_UAS&sortby=rank&vid=52ANAHUAC_INS-T:UAS&lang=es&mode=advanced&offset=0
- Donaldson, T., & Preston, L. E. (1995). The Stakeholder Theory of the Corporation: Concepts, Evidence, and Implications. *The Academy of Management Review*, 20(1), 65. <https://doi.org/10.2307/258887>
- Emezi, C. (2014). CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY: A STRATEGIC TOOL TO ACHIEVE CORPORATE OBJECTIVE. *Responsibility and Sustainability*, 2, 2340-5813.
- Ernst & Young. (2012). Six growing trends in corporate sustainability. EYGM Limited.
- Estrada, S. (2017). Qualitative Analysis Using R: A Free Analytic Tool. *The Qualitative Report*, 22(4), 956-968. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2659>
- Fernández, R. (2005). Administración de la Responsabilidad Social Corporativa.
- Freeman, E. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*.
- Freeman, E., & Moutchnik, A. (2013). Stakeholder management and CSR: Questions and answers. *Uwf UmweltWirtschaftsForum*, 21(1-2), 5-9. <https://doi.org/10.1007/s00550-013-0266-3>
- Friedman, M. (1953). *The Theory of Firm*.
- Fundación Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social, & Fundación Empresarial para la Acción Social. (2014). Responsabilidad Social Empresarial en El Salvador: Prácticas y estrategias para prevenir el crimen y la violencia - PDF Free Download. Centro de Investigación y Estadísticas FUSADES. <https://docplayer.es/14546572-Responsabilidad-social-empresarial-en-el-salvador-practicas-y-estrategias-para-prevenir-el-crimen-y-la-violencia.html>
- Goetz, G. (2006). *Social Science Concepts: A User's Guide*. Princeton University Press.
- Grbich, C. (2007). *Qualitative data analysis: An introduction*. SAGE.
- Hycner, R. H. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human Studies*, 8(3), 279-303. <https://doi.org/10.1007/BF00142995>
- Javed, H., Bagh, T., & Razzaq, S. (2017). Herding Effects, Over Confidence, Availability Bias and Representativeness as Behavioral Determinants of Perceived Investment Performance: An Empirical Evidence from Pakistan Stock Exchange (PSX). *Journal of Global Economics*, 06(01). <https://doi.org/10.4172/2375-389.1000275>
- López, A., Ojeda, J. F., & Ríos, M. (2017). La responsabilidad social empresarial desde la percepción del capital humano. Estudio de un caso. *Revista de Contabilidad*, 20(1), 36-46. <https://doi.org/10.1016/j.rcsar.2016.01.001>
- López, C. G. (2012). Poder, actores sociales y conflictividad. El Salvador, 1786-1972. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 132, 341-346. <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i132.3223>

Magaña, T. (2006). La responsabilidad social y el desarrollo de las organizaciones y las personas. <https://www.isea-de.edu.sv/index.php/cpc/articulos/responsabilidad-social/84-la-responsabilidad-social-y-el-desarrollo-de-las-organizaciones-y-las-personas>

Organización de las Naciones Unidas. (s. f.). El Pacto Mundial de la ONU: La Búsqueda de Soluciones para Retos Globales | Naciones Unidas. United Nations; United Nations. Recuperado 15 de junio de 2021, de <https://www.un.org/es/cr%C3%B3nica-onu/el-pacto-mundial-de-la-onu-la-b%C3%BAsqueda-de-soluciones-para-retos-globales>

Organización Internacional del Trabajo. (2017). Declaración tripartita de principios sobre las empresas multinacionales y la política social.

Organización Internacional del Trabajo. (2018). Empresas Multinacionales, desarrollo y trabajo decente. Informe sobre la promoción y aplicación de la Declaración Tripartita de Principios sobre las Empresas Multinacionales y la Política Social en las Américas 2018-2022.

Perlines, F. (2017). Influencia de la responsabilidad social en el desempeño de las empresas familiares. GCG: revista de globalización, competitividad y gobernabilidad, 11(3), 58-73.

Porter, M. (2011). La transformación de la Competencia. 3-17.

Porter, M., Stern, S., & Green, M. (2017). Índice de Progreso Social 2017—Resumen Ejecutivo. Social Progress Imperative, 12.

Rahim, M. M. (2013). Corporate Social Responsibility, Corporate Governance and Corporate Regulation. En *Legal Regulation of Corporate Social Responsibility* (pp. 13-46). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-40400-9_2

Raufflet, E., Lozano, J., & Barrera, E. (s. f.). Responsabilidad Social Empresarial. Pearson.

Ritchie, J. (2013). *Qualitative research practice: A Guide for social science students and researchers*. SAGE.

Rojas, G., Hernández, C., & Danna, J. (2017). Gerencia de la responsabilidad social en las organizaciones de hoy (Segunda edición). Alpha Editorial.

Ruiz, E., Gago, M. L., García, C., & López, S. (2013). Recursos Humanos y Responsabilidad Social Corporativa. McGraw Hill. <https://www.mheducation.es/bcv/guide/capitulo/8448609719.pdf>

Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/the-coding-manual-for-qualitative-researchers/book243616>

Smith, R. (2011). *Defining Corporate Social Responsibility: A Systems Approach For Socially Responsible Capitalism*. Master of Philosophy in Organizational Dynamics Theses. https://repository.upenn.edu/od_theses_mp/9

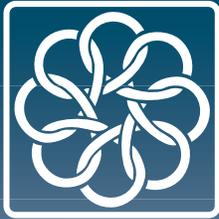
Tapia, A. G., Vega, M. I. G., Tamayo, S. P. J., & Castro, J. E. B. (2018). LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL UN DESAFÍO PARA LA SOSTENIBILIDAD DE LAS EMPRESAS DEL ECUADOR. 3C Empresa. Investigación y pensamiento crítico, 68-89.

Toubiana, M., & Yair, G. (2012). The salvation of meaning in Peter Drucker's oeuvre. *Journal of Management History*, 18(2), 178-199. <https://doi.org/10.1108/17511341211206843>

Wang, H., Tong, L., Takeuchi, R., & George, G. (2016). Corporate Social Responsibility: An Overview and New Research Directions: Thematic Issue on Corporate Social Responsibility. *Academy of Management Journal*, 59(2), 534-544. <https://doi.org/10.5465/amj.2016.5001>

Weigelt, C., & Shittu, E. (2016). Competition, Regulatory Policy, and Firms' Resource Investments: The Case of Renewable Energy Technologies. *Academy of Management Journal*, 59(2), 678-704. <https://doi.org/10.5465/amj.2013.0661>

Yepes, G., Collazos, W., & Sánchez, L. (2008). La responsabilidad social empresarial. Fundamentos y aplicación en las organizaciones de hoy.



FIMPES®

REVISTA DE INVESTIGACIÓN FIMPES:
MAYOR CALIDAD, MEJOR FUTURO

La investigación social en el campus Tuxtla-Universidad del Valle de México. Corresponsabilidad con el sureste

Social research at the Tuxtla-Universidad del Valle de México campus. Co-responsibility with the south-east

Valente Molina Pérez
Universidad Valle de México, campus Tuxtla
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

Recibido / Received 17/03/2021
Aceptado / Accepted 17/06/2021

Resumen

El presente artículo analiza el escenario para desarrollar investigación social con enfoque transdisciplinario, en la comunidad académica y estudiantil del campus Tuxtla (Chiapas) de la Universidad del Valle de México. Este planteamiento surge tras observar que, desde su fundación, únicamente han desarrollado investigación tecnológica. Se revisan entonces, desde una perspectiva relacional, las metas institucionales de investigación en la UVM a nivel nacional, su aplicación en el campus Tuxtla, la situación académica-administrativa de los investigadores, las necesidades de fortalecimiento investigativo, así como la perspectiva epistemológicas, a partir de su oferta educativa, su planta docente, y sobremanera su ubicación espacial y territorial en una entidad federativa del sureste mexicano, con diversas realidades y profundas necesidades que podrían entenderse y atenderse a partir de la investigación.

Palabras clave: Investigación social, Ciencia, Tecnología, Chiapas, Transdisciplina.

Abstract

This article discusses the scenario for developing social research with a transdisciplinary approach, in the academic and student community of the Tuxtla campus (Chiapas) of the University of the Valley of Mexico. This approach arises after noting that, since its founding, they have only developed technological research. The institutional research goals at the UVM at the national level, their implementation on the Tuxtla campus, the academic-administrative situation of researchers, research strengthening needs, as well as the epistemological perspective, are then reviewed from a relational perspective, based on their educational offering, their teaching plant, and their spatial and territorial location in a federation entity in southeastern Mexico, with various realities and profound needs that could be understood and addressed with the research.

Keywords: Social Research, Science, Technology, Chiapas, Transdiscipline.

Valente Molina Pérez. Doctor en Estudios Regionales. Universidad Valle de México, campus Tuxtla. Director del Museo Regional. Centro INAH Chiapas. valente_molina@my.uvm.edu.mx

Introducción

La investigación social desarrollada en las Instituciones de Educación Superior (IES) del estado de Chiapas, México, se ha ocupado de estudiar la realidad de esta entidad federativa del sureste mexicano, y ha constituido en las tres últimas décadas, un fértil campo y objeto de conocimiento para estudiar, analizar y reflexionar las causas que han dado sentido histórico a la dinámica de evolución, y que ha incidido en cambios estructurales en esta entidad que tiene una sociedad diversa, compleja desde siglos atrás, con realidades discontinuas y profundas necesidades y retos en varios órdenes.

La necesidad de comprender los procesos sociales a través de escenarios académicos epistemológicos, (conociendo la Epistemología como Filosofía de la ciencia) ha construido en las universidades de Chiapas, el vínculo unívoco de la función sustantiva de investigación con la realidad social, y ha dotado de trascendencia a los resultados de este tipo de investigación por la intervención que puede tener en contextos específicos. De ahí que existan reconocidos espacios académicos adscritos a universidades públicas y privadas, que cuentan con líneas de investigación que generan productos pertinentes, articulados con el espacio social inmediato en el que se inscriben. Estos productos cuentan con la vinculación necesaria a algún sector, y desde luego con la correspondiente divulgación de los hallazgos o modelos de intervención para los problemas o fenómenos abordados.

Sin embargo, el escenario de desarrollo de la investigación, de su aplicación, de utilidad o de articulación para algún fin específico, depende del ambiente institucional, puesto que cada universidad ha definido sus intereses o fines para la investigación, ya sea enfocado al desarrollo tecnológico, científico y de innovación. Otras con sesgos marcados hacia el ámbito empresarial y al sector productivo; o considerada y destinada únicamente como asignatura incluida en los planes curriculares para generar habilidades básicas metodológicas en planes y programas de estudios de licenciatura, maestría o doctorado.

Una función básica de la investigación es generar resultados o productos académicos socialmente responsables y pertinentes, es decir, que a partir del conocimiento de las necesidades sociales sea posible construir sinergia con otros procesos de desarrollo como el tecnológico o científico. En este sentido, en la Universidad se concibe

a la investigación como un eje articulador que profundiza de forma transdisciplinaria en la realidad social, la cultura, la comunicación, la economía, los procesos antropológicos, sociológico, entre otras dimensiones, para dilucidar los caminos viables en el desarrollo y mejoramiento de la calidad de vida de la población en general, es decir de los sujetos sociales que históricamente, han sido el fin último del trabajo profesional investigativo. En tal virtud es pertinente que, al interior de las IES se reflexione de manera crítica y permanente acerca del tipo de investigación que se está realizando, ya sea para el fortalecimiento de la habilidad y destrezas de investigación en los planes de estudio; o para la generación de productos de pertinencia social del entorno o en el que están establecidas. En Chiapas, podemos decir que existe una tradición de atender la realidad desde el ámbito universitario, fundamentalmente en las universidades de carácter público y recientemente desde algunas privadas.

Por lo tanto, es objetivo de este trabajo conocer a partir del análisis, qué tipo de investigación social se ha desarrollado en la Universidad del Valle de México campus Tuxtla (Chiapas) y cuáles son los escenarios de oportunidad que tendría el campus Tuxtla de la UVM en el terreno de la investigación social, considerando tanto su oferta educativa, el nivel de especialización de su planta docente, el lugar que ya tiene en el terreno de la investigación, y sobremanera su ubicación espacial y territorial, en una entidad federativa con diversas realidades y profundas necesidades.

¿Por qué? y ¿para qué? hacer investigación social en la UVM Tuxtla, son preguntas que de entrada podrían plantearse. ¿Sería productivo, constructivo o redituable? En la mayoría de las universidades del país, la investigación persigue incidir en el avance del conocimiento básico y aplicado a través de cuerpos académicos. Además, refuerza los procesos de enseñanza-aprendizaje con asignaturas incluidas en los planes y programas de estudio que transmiten el saber investigativo. Otra meta no menos importante, es vincular o enlazar a investigadores con grupos de la sociedad civil, del sector privado o instituciones gubernamentales, para plantear modelos de intervención o esquemas de solución o alternativas a situaciones, fenómenos, o problemas, ya sea de interés particular o público.

Estado el Arte

El ejercicio crítico de analizar a las universidades, se plantea necesario y lleva a la institución, como apunta el sociólogo francés Pierre Bourdieu, al revisar el rol del investigador social y a cuestionar la práctica científica. Esta vigilancia epistemológica puede constituirse como la metodología para que, a través de la investigación en ciencias sociales, se aliente, legitime o reconfigure el pensamiento en las universidades, a partir de la ruptura con las concepciones de investigación ligadas a la ciencia y la tecnología, y de paso generar un quehacer complementario, máxime en las instituciones ubicadas espacial y territorialmente, en entidades federativas del sureste del país, en donde es necesario, interrogar "... sobre la eficiencia y el rigor formal de las teorías y de los métodos de investigación" (Bourdieu, et al., 2002, p.25).

Con este criterio de concebir la investigación orientada hacia acciones de construcción social, se desarrolla en las IES la premisa educativa de la responsabilidad social como política de gestión de calidad y ética, y se contribuye institucionalmente a la búsqueda de propuestas y soluciones a fenómenos específicos de la realidad, con la posibilidad de establecer, escenarios de trabajo de entrada interdisciplinario, es decir, el desarrollo de una investigación afin entre los especialistas de distintas disciplinas con quienes se establece transferencia de conocimientos, habilidades, propósitos, instrumentos y tareas, preservando las particularidades de cada especialidad. O bien trabajos transdisciplinarios, con actividades que rebasen las disciplinas, con cooperación entre investigadores, que mantienen la interdependencia y la integración (Verona, 2005, p.2) y de esta forma cumplir con la producción del conocimiento, la difusión, su transferencia y su aplicación.

Una realidad en el sistema educativo nacional es que las universidades privadas poseen una dinámica emanada de características e intereses particulares y orientada por sus metas institucionales que apuntan en su mayoría a criterios de carácter corporativo. Estas instituciones se sostienen con la generación de ingresos a través de sus colegiaturas ya partir de este factor, desarrollan cualquier actividad académica. En este esquema educativo privado, el papel que juega la investigación no debiera concebirse como secundario, por el contrario, puede constituirse como una de las actividades prioritarias que genere ingresos, y al mismo tiempo fortalezca

los procesos educativos y el cumplimiento de las políticas nacionales y estatales.

En las universidades privadas en Chiapas la investigación se ha asimilado y desempeñado de acuerdo a sus metas e intereses institucionales. Destaca el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, que tiene una instancia exclusiva para la investigación nombrada Centro para la Innovación Social en Chiapas (inaugurada en 2018), ubicada en el municipio de San Cristóbal de las Casas. Existe otra universidad privada de nombre Galileo Galilei de reciente creación (2017) que cuenta con actividades de investigación planeadas y ordenadas hacia el desarrollo comunitario. Otras, de tradición y de muchos años de presencia en el estado como el Instituto de Estudios Superiores de Chiapas (IESCH) o la Universidad Pablo Guardado Chávez (UPGCH), que solamente realizan foros de investigación para sus estudiantes de maestría o doctorado. Y aunque estas dos últimas están afiliadas a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), organismo que establece en sus objetivos "promover el respeto por la libertad de investigación y fomentar y coordinar programas multi-institucionales de docencia e investigación", no cuentan en su estructura organizacional, con un área, dirección o departamento que atienda esta función sustantiva.

Es una realidad que a través de la investigación se genera transmisión de conocimientos. Cualquier institución educativa de nivel superior, ya sea en el ámbito público o privado, experimenta un fenómeno de especialización y de identificación de habilidades y conocimientos en su comunidad académica y estudiantil. La investigación posibilita a cualquier universidad, para incorporarse a una dinámica académica e intelectual, de estudiar, analizar, explorar e intervenir, temas universales desde diversos enfoques, disciplinas y con metodologías específicas. Corresponde únicamente a los directivos o rectores de las IES, la decisión de considerar y ponderar la investigación en la actividad institucional y de ejecutar trabajos orientado a las Ciencias Sociales con la recompensa del conocimiento innovador y propuestas de trabajo que se generan.

De Souza (2019, pp. 55-120) refiere la existencia de una crisis estructural de las universidades en donde se encuentra la investigación como función sustantiva, ubicada ante la docencia y la extensión, cumpliendo

con la parte que le corresponde en la producción de conocimientos, ante el interés de las universidades más por la tecnología, y la poca capacidad para solucionar. Una vía para atender o reivindicar de manera democrática este lugar que debiera tener la investigación en las IES, es reconsiderar, incluir y empezar a familiarizar o inducir al trabajo con enfoque interdisciplinario y transdisciplinario, puesto que equilibra el desempeño de las redes de conocimiento en los cuerpos académicos o también llamadas comunidades (Divisiones, para el caso de la UVM).

Quizá el obstáculo más recurrente apunta Pacheco (2011, p.339) al que se enfrentan las comunidades académicas afines a las ciencias sociales para posicionarse y ajustar el alcance de sus redes de conocimiento entre lo local y lo global, figura la falta de acuerdos con respecto a lo que puede considerarse un conocimiento verdaderamente innovador de otro que no lo es. Y aquí estriba la ruta de trabajo de la UVM Tuxtla.

El objetivo de este trabajo centrado en la investigación social que desarrolla y que podría realizar la UVM-Tuxtla nos reflejaría las diversas realidades del sureste mexicano y emergería un modelo de intervención. La naturaleza de planta académica permite plantear de entrada un trabajo interdisciplinario. Además, sus planes y programas de estudio congregan a profesores-investigadores calificados (aunque tengan plazas de asignatura) que hasta el momento solo se remiten al trabajo de aula. En tal sentido, impulsar las posibilidades de comprensión desde las Ciencias Sociales obligaría a la institución, de entrada, a reconsiderar y resignificar el gran capital intelectual “golondrino” de este gremio de académicos, que aunque son parte de la plantilla de profesores, no se afianzan al campus porque su labor de base o principal se encuentra en otra institución en donde sí desarrollan investigación. Partir de esto sería un paso trascendental: construiría una base sólida y renovada plantilla de investigadores que aporten de manera decidida su trabajo a la institución.

El campus Tuxtla tiene una ruta de investigación reconocible socialmente. Ahora es pertinente equilibrar las oportunidades epistemológicas replanteando la concepción del alcance científico en el terreno ontológico, integrando armónicamente las metodologías tradicionales de investigación aplicada (enfoque dominante hasta el momento), con los de carácter cualitativo que se orienten a resolver en estudiar y proponer, de forma

racional y óptima, modelos de intervención, transformación o solución de problemas humanos de todo tipo. Aquí la visión de Castel (2006) es pertinente cuando afirma que “[...] todo trabajo sociológico digno de ese nombre es una tentativa de respuesta a una demanda social” (p.134).

La Universidad del Valle de México (UVM) es una institución educativa privada que se fundó el 16 de noviembre de 1960 bajo el nombre Institución Harvard y que a partir de 1968 fue renombrada como Universidad del Valle de México. Brinda servicios de preparatoria, licenciatura y posgrado. A partir de 1976 comenzó su expansión con diversos planteles ubicados en el Distrito Federal (hoy Ciudad de México). En el 2000 firmó una alianza con Laureate International Universities, con la que creció de 12 a 38 campus en el país con las divisiones: Ciencias de la Salud, Ingeniería, Hospitalidad-Turismo y Gastronomía, Negocios, Ciencias Sociales y la División de Arte, Diseño y Arquitectura, que aglutinan cuarenta programas educativos.

La Misión de la UVM dice: “La Universidad del Valle de México es una institución que, de manera integral, educa con un equilibrio entre los enfoques científico-tecnológico y ético-cultural, acordes con las necesidades sociales, la búsqueda de la verdad y el bien común; fundamentándose en su Filosofía Institucional y su Modelo Educativo”. Por otra parte, su Visión dice: “La Universidad del Valle de México se proyecta como una Institución educativa de prestigio nacional, con nexos internacionales. Competitiva por su Modelo Educativo, sus acreditados programas académicos y su carácter proactivo, prospectivo, flexible e innovador”. La UVM garantiza para sus egresados una congruencia social por su formación como individuos de calidad, íntegros y competitivos, proveedores de conocimientos y habilidades, con decidida actitud de liderazgo y comprometidos con su actualización permanente y la búsqueda de la verdad y el bien común. Además, transmite los siguientes valores: libertad, dignidad, verdad, solidaridad, paz, honestidad, lealtad, justicia, responsabilidad, bien común.

A partir de su integración a Laureate International Universities, la universidad experimentó un proceso de expansión que le permitió tener presencia en distintos puntos del país: Aguascalientes (2001), Puebla (2002), Toluca (2003), Guadalajara Sur, Saltillo e Hispano (2004), Hermosillo y Torreón (2005), Nogales, Mexi-

cali y Cuernavaca (2006), Monterrey Norte, Guadalajara Norte, Ciudad Victoria, Matamoros, Nuevo Laredo, Tampico y Reynosa (2007), Mérida, Zapopan, Monterrey Cumbres y Coyoacán (2008), Tuxtla (2009), Chiuhuahua y Veracruz (2011).

En 2009 cuando abre el campus Tuxtla Gutiérrez, la oferta académica se circunscribía a cuatro licenciaturas: Derecho, Arquitectura. Administración de Empresas y Turismo. A la fecha (2021) cuenta con 18 licenciaturas e ingenierías en seis áreas de conocimiento las cuales son: Escuela de Ciencias de la Salud en la cual se encuentra la carrera de Psicología. División de Ingeniería cuenta con las carreras de Ingeniería Civil, Ingeniería en Energía y Desarrollo Sustentable, Ingeniería en Negocios y Tecnologías de la Manufactura, Ingeniería Mecatrónica e Ingeniería Industrial y de Servicios. División de Hospitalidad, Gastronomía y Turismo se encuentran las licenciaturas en Administración de Empresas Turísticas y la Licenciatura en Negocios Gastronómicos; Contaduría Pública y Negocios. Por su parte el área de División de Negocios tiene tres licenciaturas que son Administración de Empresas, Administración de Negocios Internacionales y Mercadotecnia; División de Arte Diseño y Arquitectura tiene la carrera de Arquitectura, Diseño Gráfico con Certificado NABA, Diseño Industrial con Certificado NABA; y por último la División de Ciencias Sociales cuenta con las carreras de Ciencias Sociales y Derecho; Comunicación y Medios Digitales.

El sistema nacional de la Universidad del Valle de México ha tenido desde su creación, un avance, digamos valioso en la actividad investigativa, pero muy gradual para el crecimiento exponencial que han registrado. El documento mejor logrado, planeado y sistemático, es el Plan Institucional de Investigación (PLINI) 2016-2020, que además de contribuir con el Plan Rector de Investigación 2010-2015, incorpora la Investigación al Plan Institucional de Desarrollo UVM. El PLINI se alinea a la Misión y Visión, y forma parte de la actualización del Estatuto General de la UVM. Por si esto fuera poco, eleva la investigación a función sustantiva, incluye una nueva figura que es trascendental para la vida académica: el profesor-investigador, que está normado además en el capítulo I, artículo IV del nuevo Reglamento del Personal Académico), y se establece para esta categoría de profesor "...que deberá ejercer la investigación como actividad central en un determinado número de horas a la semana" (UVM, 2016: 17), por lo tanto la

generación de productos o evidencias de trabajo está sustentada en una carga de trabajo.

Estas características del Plan Institucional de Investigación reflejan totalmente la atención de la UVM a esta función sustantiva, máxime cuando reconoce que ha sido incorporada a los criterios de ponderación de los procesos de acreditación. Sin embargo, el Plan en referencia denota un sesgo o inclinación hacia la investigación tecnológica al plantear que "...se enmarca en el torrente de instituciones de educación superior públicas y privadas que contribuirán a afrontar el reto y lograr hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación, pilares para el progreso económico y social sostenible" (UVM, 2016, p.6).

El PLINI también refiere (con información de la base de datos Scopus y reflejada en la plataforma de evaluación Scimago Institution Rankings), que la UVM hasta 2015 tenía 90 artículos indexados como producto de investigación docente, una cifra que aunque valiosa, sí es reducida para los 8, 700 profesores con que cuenta la UVM en 36 campus en todo el país. En total el PLINI señala que son 442 publicaciones de diversas disciplinas publicadas en variados medios. (UVM, 2016, pp.7,11).

Este documento rector de investigación de la UVM es un manuscrito sólido, serio, que refleja ser emanado del trabajo de un grupo experto en la materia investigativa. Sin embargo, está exento de un equilibrio en la perspectiva epistemológica-heurística, porque hace recurrentes alusiones al desarrollo tecnológico. Refiere por ejemplo, el "Informe sobre ciencia hacia el 2030" de la UNESCO que privilegia la investigación destinada a las ciencias aplicadas (UVM, 2016, p.15), es decir, desde el planteamiento o presentación de este documento ya existe un sesgo hacia la tecnología, o una interpretación particular que sitúa a esta función sustantiva en un encuadre metodológico y epistemológico alineado más bien a un modelo de innovación tecnológica, que busca la precisión y validez del conocimiento con productos o resultados materiales.

Aquí es donde tienen lugar, legitimación y respaldo los prototipos tecnológicos que en la mayoría de los campus procuran a través de los programas académicos de ingeniería. El Plan Institucional de Investigación es puntual (o claro) al decir en su Capítulo I, que el Lineamiento Institucional de la UVM establece que el

Consejo de Investigación tiene por objeto “Coadyuvar en el desarrollo y fortalecimiento de la investigación científica y tecnológica...” (PLINI, 2016, p.16).

Para aportar elementos e ilustrar lo anterior, hay que mencionar algunas actividades (trascendentes todas) que el sistema nacional UVM ha realizado en materia de investigación. Desde 2010 existe el Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Tecnológico (CIDE-TEC-UVM) cuyo fin es ser un espacio multidisciplinario para el fomento de proyectos de alto Impacto de base tecnológica con fundamento científico. Otras participaciones de la comunidad universitaria que refleja que ha existido apoyo permanente del sistema UVM a nivel nacional para la Investigación son: el Primer concurso de investigación aplicada anunciado en septiembre de 2019 con el objetivo de “...colaborar con la Vicerrectoría de Innovación, Investigación e Incubadoras a fin de impulsar a los docentes de nuestra institución a desarrollar un proyecto de investigación, o bien, a complementar alguna investigación en curso con información cuantitativa”. Este concurso puntualizaba que apoyaría en “...la recolección de datos cuantitativos que sirvan de insumo principal para realizar investigación”, Universidad del Valle de México, (2019).

Otro ejemplo son los dos premios “David A. Wilson” de Laureate International, obtenidos también en 2019 por la doctora Rocío Elizabeth Duarte Ayala del campus Lomas Verdes con el proyecto: “Evaluación de competencias digitales en estudiantes y docentes de UVM a través del método DIGICOMLince”, que busca mejorar la forma en la cual se insertan a las demandas de la plataforma de aprendizaje y mejorar su rendimiento escolar; y el segundo ganador fue el doctor Marco Antonio Zamora Antuñano del campus Querétaro, con el proyecto: “Aplicación de herramientas de realidad aumentada (RA) para fortalecer las competencias y habilidades de los alumnos de Ingeniería y mejorar su desempeño académico”.

Métodos

Para abordar este tema aplicamos un enfoque mixto cuali-cuantitativo, ya que de acuerdo con (Brinberg y McGrath 2004), las investigaciones que se incluyen dentro del enfoque mixto, conocidas como investigaciones de metodología sintética interpretativa o de enfoque multimodal, desarrollan igualmente, procesos de recolección y análisis de datos, solo que suman a estos

la vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, involucrando la conversión de datos cualitativos en cuantitativos y viceversa.

Este enfoque permite tener una perspectiva más precisa de un fenómeno dado. Puede conocerse tanto la frecuencia, amplitud y magnitud de un fenómeno, como su profundidad y complejidad. En este punto es necesario tener en cuenta que existen distintos niveles en la investigación, a saber: Nivel de los hechos, cuando el interés del investigador se centra en hechos concretos, los comportamientos de los sujetos o los elementos, sus hábitos o los eventos de un momento dado. Para esta investigación partiremos del nivel de las causas, cuando el interés está en el escenario para desarrollar investigación social con enfoque transdisciplinario, en la comunidad académica y estudiantil del campus Tuxtla (Chiapas) de la Universidad del Valle de México.

La actividad de investigación en el campus Tuxtla de la UVM ha sido gradual desde su fundación en 1999. En el año 2001 se creó la Coordinación de Investigación dirigida por el Dr. Neín Farrera Vázquez, profesor de tiempo completo, quien es el responsable de desarrollar actividades alineadas a los contenidos de los planes y programas de estudio, y en el entendido de estar estas actividades apegadas a los criterios de investigación institucionales del PLINI. En veinte años de actividad investigativa, todos los proyectos apoyados en el campus Tuxtla UVM han sido de orientación estrictamente tecnológica, y recientemente se han desarrollado con una modalidad, “interuniversidades”, es decir, son trabajos de colaboración, en su mayoría con la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Hay logros desde luego, reconocibles en su incursión y desarrollo de investigación tecnológica. El campus UVM-Tuxtla es uno de las tres sedes del Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Tecnológico (CIIDETEC) arriba mencionado. Entre 2012 y 2013, docentes de Ingeniería Ambiental gestionaron diez patentes para igual número de proyectos. En 2014 el Gobierno del Estado de Chiapas entregó el “Reconocimiento al Mérito Estatal de Investigación” al Dr. Neín Farrera Vázquez, en la categoría de Desarrollo Tecnológico e Innovación. En 2016 docentes y estudiantes diseñaron dos vehículos movidos con energía limpia, y que tuvo como objetivo consolidar la innovación y desarrollo de vehículos eléctricos funcionales, confortables, altamente eficientes y, económicamente, acep-

tables. En 2017 estudiantes construyeron una estufa ecológica para ayudar a familias de escasos recursos; y un grupo de investigadores desarrolló una máquina pulverizadora que convierte desechos en materia prima. Durante 2019 y 2020, cinco proyectos (todos con fines tecnológicos), se desarrollaron conjuntamente con la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, instancia que aportó infraestructura, equipamiento y apoyo de personal técnico y académico; mientras que la UVM aportó material tecnológico, trabajos especializados y equipos, así como el transporte y otros gastos (Farrera, comunicación personal, 21 de julio de 2020).

De acuerdo a información proporcionada por la Dirección de Fortalecimiento del Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación del Gobierno del Estado de Chiapas, entre los años 2010 y 2020 no se otorgó al campus Tuxtla UVM, ningún apoyo para investigación por ninguna convocatoria. Únicamente entre 2017 y 2019 hubo un investigador UVM registrado en la categoría 4 de otro esquema de participación: el Sistema Estatal de Investigadores (Dr. Francisco Alexander Rincón Molina), pero ya no renovó su vigencia. Y este 2020 se apoyó de manera solidaria al joven Fernando Omar cano Barrera, egresado de la licenciatura en Negocios Internacionales, para realizar una estancia en el extranjero. Estos datos reflejan el poco aprovechamiento de los programas de apoyo para la investigación.

Como parte de la ejecución de metas curriculares de la mayoría de los programas académicos (alineados al Plan Institucional de Investigación), se realizan eventos internos o intercampus como el Foro de Investiga-

ción (que se realiza cada semestre). Existen otros de organización externa: el Congreso Universidad, Salud y Ambiente realizado entre UVM, UNACH, UNICACH y Tecnológico de Tuxtla; así como el Congreso de Investigación Institucional UVM que se realiza cada año de manera simultánea en todo el país.

Llama la atención la realización del XIX Congreso de la Comisión de Investigación del FIMPES realizado del 5 al 7 de febrero de 2020 en Tuxtla Gutiérrez, para el que no se generó invitación a la comunidad académica. La información que existe en internet de este evento, indica que la conferencia inaugural se nombró “Desarrollo tecnológico y propiedad industrial en UVM”, disertada por el Dr. Neín Farrera Coordinador de Investigación del campus Tuxtla. El segundo día se disertó una conferencia denominada “Las energías renovables y sus impactos sociales” y el taller “Innovación tecnológica y desarrollo de patentes”. En total fueron tres catedráticos los ponentes del campus Tuxtla con temas nuevamente orientados hacia lo tecnológico. Este evento solo tuvo participantes del campus que cuentan con un tipo de “arraigo” en materia tecnológica y que forman una especie de grupo “de tradición”. No hubo temáticas investigativas orientadas a enfoques y preocupaciones de carácter social. Este tipo de eventos devela rasgos distintivos de un tipo de red “exclusiva” de comunicación y trabajo entre estos científicos-tecnólogos, cuya interacción temática se circunscribe a las energías renovables, a prototipos y patentes. La importancia de este evento ante la presencia de FIMPES era crucial para empezar a visibilizar que existen más profesores que hacen investigación dentro del campus Tuxtla.

Nombre	Programa Académico	Periodicidad
Desarrollo de una estufa ecológica de triple aislante térmico	Ingeniería en Energía y Desarrollo Sustentable	Enero 2018- diciembre 2021
Desarrollo de un Sistema de Monitoreo Automatizado para evaluar estufas ecológicas.	Ingeniería Mecatrónica	Enero 2018- diciembre 2021
Diseño, Construcción y Evaluación de un Secador Híbrido Solar Térmico - Solar Fotovoltaico.	Ingeniería en Energía y Desarrollo Sustentable	Enero 2018-diciembre 2021
Desarrollo de una Cámara de doble Combustión para aplicaciones Térmicas	Ingeniería en Energía y Desarrollo Sustentable	Enero 2020- diciembre 2021
Diseño de un intercambiador de calor para un Sistema de refrigeración acoplado a una estufa ecológica.	Ingeniería en Energía y Desarrollo Sustentable	Enero 2020-diciembre 2021

Cuadro 1 Proyectos de colaboración 2019-2020 entre UVM Tuxtla y la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

Fuente: Dirección de Fortalecimiento. Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado de Chiapas. Gobierno de Chiapas.

Caso contrario fue la invitación abierta que recibió la comunidad académica, para participar del 8 al 10 de octubre de 2020, en el 11° Congreso Nacional de Investigación de la Universidad del Valle de México (modalidad virtual) organizado por el campus Monterrey. Infortunadamente solo se registraron dos maestros del campus Tuxtla, lo cual refleja muy baja participación o interés de la comunidad académica. La invitación pudo haber sido replicada haciendo hincapié en que se tomaría como requisito para las comprobaciones que de manera anual hacen ante FIMPES por la acreditación de calidad institucional “Lisa y llana” 2018-2025, que respalda la academia.

Resultados

Aunque es reconocible el trabajo de investigación tecnológica en la UVM-Tuxtla, es evidente que el interés es estrictamente de generar aportaciones a las necesidades industriales y recientemente con un sesgo marcado hacia las energías renovables. Estos prototipos reflejan la orientación positivista de metodologías para resolver problemas a través de una base empírica con el método experimental y de forma sistémica, es decir, este tipo de investigación sí se preocupa por transformar la realidad, pero no explicarla ni entenderla, lo cual es muy válido y respetable en los institutos o universidades tecnológicas especializados.

Ante este contexto, ¿cuál sería entonces el escenario para la investigación social? El que emane del trabajo colegiado y diversificado, puesto que posee las capacidades institucionales, vínculos sólidos con un sinfín de instituciones, para generar productos de investigación en un sinfín de temas como: desarrollo local, migración, salud, género, pobreza, alimentación, modelos de comunicación, negocios, derechos indígenas, cultura y tradiciones, ecoturismo, empresas familiares, acceso a la información, solo por mencionar algunos.

Para abordar estas temáticas se requiere la conformación de instancias especializadas adscritas a las UVM Tuxtla, que tengan la figura y la categoría legal para desarrollar investigación. De estos espacios o centros de investigación ya existen ejemplos a nivel nacional, tal es el caso del Centro de Opinión Pública UVM México, fundado en febrero de 2012, en donde se generan contenidos base para el diseño de políticas públicas, para la toma de decisiones en diversas materias y en donde

se realiza investigación aplicada en temas sociales, educativos, deportivos, económicos y de salud, entre otros. Pero para lograr que un espacio de esta naturaleza tuviese éxito, planteamos tres estrategias escalonadas.

1. Formación docente: la meta es capacitar en el ámbito de la productividad, en presentación de proyectos, productos de trabajo y publicaciones; a aquellos perfiles viables de convertirse en investigadores. La ventaja es que ya se cuenta con la categoría profesor-investigador contemplada en el nuevo Reglamento del Personal Académico. Además, habría posibilidad de incorporar a profesores de reducida carga académica (asignatura) que ya hacen investigación en otras universidades y que significarían una fortaleza para la formación docente.
2. Integrar cuerpos académicos: agrupados por profesores-investigadores de cada programa académico (Comunicación, Derecho, Negocios internacionales, Turismo, Administración de Empresas, Hospitalidad, Turismo y Gastronomía, Administración de Negocios Internacionales, Mercadotecnia, Contaduría Pública y Finanzas), que cuenten con grado de doctorado. En estos núcleos colegiados, es donde podría generarse el análisis de las oportunidades de trabajo investigativo con planteamiento serios en temáticas y perspectivas de investigación que formulen propuestas de intervención con planes y programas de trabajo.
3. Establecer líneas de investigación: que contemplen temáticas reales y factibles para llevar al terreno metodológico investigativo. Aquí se requiere la especialización de inquietudes, y perspectivas planteadas en torno a temas de estudio y establecer el enfoque inter o multidisciplinario.

Con esta premisa e iniciando un trabajo enmarcado en las Ciencias Sociales que estudie el espacio regional en el que se inscribe la UVM Tuxtla, es decir, en la realidad del estado de Chiapas, se generaría la “corresponsabilidad” (que refiere el título de este artículo) impactando en la generación del conocimiento, a través de estudios especializados. La articulación de la investigación social con la dinámica regional, genera nuevos esquemas de intervención con valor científico para problemas que prevalecen. Pensando desde luego en propuestas viables que encajen en la coyuntura de desarrollo y atención por la que atraviesa el sureste mexicano y particularmente en estado de Chiapas.

Este panorama representaría quizá la necesaria estructuración de un nuevo modelo de trabajo desde la Coordinación de Investigación con los cuerpos académicos trabajando de manera colegiada, articulada, planeada y con el respectivo apoyo de la institución, para reorientar el quehacer investigativo, hacia dimensiones de la vida social, para trabajar con base en las necesidades, problemas, o situaciones localizadas o identificadas con criterios razonables, que puedan generar investigación-acción y de esta manera para incidir en los ámbitos: urbano-rural, el desarrollo regional, y otros temas como: educación, empleo, medio ambiente, salud, migración y recursos naturales.

En tal virtud, a la UVM Tuxtla le corresponde reconfigurar esta especie de “arraigo” o “tradición investigativa” que está enraizada en el campus, y que transmite la idea inconsistente de concebir e interpretar las experiencias científicas únicamente desde un encuadre metodológico y epistemológico del discurso o modelo lineal de innovación tecnológica, que busca la precisión y validez del conocimiento con un prototipo tecnológico.

Lo que ya se tiene, y puede considerarse como una ventaja, es esta imagen o proyección académico-institucional de la UVM Tuxtla, de incursionar con éxito en la ciencia experimental de prototipos tecnológicos de energías renovables y mecatrónicos, ya tiene la legitimidad social o pública. Digamos que han cumplido su cometido. Esto permite hacer un análisis exógeno del rol educativo que está desempeñando el campus, en el que destaca su imagen institucional como formadores de sujetos con capital intelectual-investigativo hacia lo tecnológico.

Esta posición ganada en el ámbito privado de la educación superior en Chiapas, legitima su posibilidad de activar o asignar la categoría de profesores-investigadores, a su cuerpo de profesores de tiempo completo, incorporándolos y encaminándolos a la generación del conocimiento, hacia la comprensión ontológica inter y transdisciplinaria, considerando que, “...existen fenómenos que no pueden ser explicados sólo a la luz de datos empíricos, sino que deben ser abordados desde un encuadre comprensivo que acerque al investigador a otros aspectos: como los sentidos, las representaciones, las creencias o las prácticas sociales y la vivencia cotidiana de los sujetos” (Moreno, 2017,p.1).

El coordinador de Investigación del campus Tuxtla UVM, Neín Farrera Vázquez, reconoció que “no ha habido registro de proyectos del área humanístico-social durante los últimos años”. También dijo que “El criterio único es apoyarlos totalmente con la premisa de que cumplan con la justificación y soporte metodológico correspondiente, ya que consideramos son de gran importancia. Estos proyectos deben realizarse de forma permanente. Sobre todo si son multidisciplinarios” (Farrera, comunicación personal, 21 de julio de 2020). Llama la atención que no refiere un trabajo “interdisciplinario” o “transdisciplinario”, aunque deja ver la disponibilidad de la institución.

Lo que no explicó es cómo se apoyan, es decir, si existe algún programa o fondo de financiamiento, o algún tipo de procedimiento académico en el Campus para orientar los proyectos de carácter social. Una razón que prevalece en las universidades para no optar por la investigación social, es por una cuestión financiera, es decir, no se consideran redituables. Ante esto, un esquema de apoyo pecuniario que generalmente se instaura en las universidades, es la creación de un Fondo Institucional de Investigación, que para el caso de la UVM Tuxtla sería viable, pues la capacidad financiera del corporativo permitiría cubrir gastos de traslado, trabajo de campo, estancias breves, insumos de trabajo investigativo. Pero este esquema de soporte o financiamiento vendría después de haber consolidado el trabajo académico.

En tal sentido, se pondera la idea de conformar en primera instancia, los cuerpos académicos y establecer líneas de investigación. Esto generaría posibilidades de desempeño y de participación en los fondos públicos para la investigación nacionales y estatales. Por ejemplo las convocatorias del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), específicamente los fondos mixtos que únicamente solicitan el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT). El mismo CONACYT oferta convocatorias disponibles para investigación que contemplan el enfoque social. Tan solo en 2020 se contemplaron las siguientes: Convocatoria Nacional para Fomentar y Fortalecer las Vocaciones Científicas; Convocatoria Redes Horizontales del Conocimiento; Convocatoria ATHENA-Feria Nacional y Latinoamericana de Humanidades, Ciencias e Ingenierías; Convocatorias de Investigación en Fronteras de la Ciencia de CONACYT y su respectiva publicación en las revistas indexadas.

En el ámbito local se cuenta con los apoyos y programas del Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado de Chiapas, tales como:

- Programa de Verano de Estancias Científicas y Tecnológicas
- Beca tesis licenciatura.
- Beca tesis posgrado.
- Becas para estudios de posgrado en el extranjero.
- Becas para mujeres indígenas para su incorporación en posgrados de calidad.

La relación interinstitucional es otro camino. A través de la vinculación y establecimiento de convenios de colaboración con universidades públicas, dependencias del gobierno del estado, agencias financiadoras y otros organismos de la sociedad civil, que cuenten con objetivos investigativos con base en la relación interinstitucional.

Este panorama sucinto de algunos esquemas de apoyo, serían una etapa, quizá de incursión en la inyección y concurso de fondos para la investigación, que consolidarían gradualmente el ejercicio institucional de planeación, operación, evaluación y difusión de los proyectos de investigación científico-social.

Conclusiones

El campus Tuxtla de la Universidad Valle del México tiene la suficiente capacidad institucional, de infraestructura, corporativa y en capital humano, para reconfigurar la función sustantiva de investigación y darle un nuevo enfoque. Constituir en su comunidad docente y estudiantil una fuerte “sociedad del conocimiento” sí es posible, siempre y cuando proponga esquemas de trabajo colaborativos y cooperativos, incluyentes, inter y transdisciplinarios. Esto implica concebir cierta independencia de la retórica oficial educativa del sector privado, que vela únicamente por los intereses económicos de los corporativos que fundamentalmente se basan en la generación de recursos a través de su oferta académica; y abrir, a través de la investigación social, una puerta hacia modelos de desarrollo más sensibles que generan contribución con el entorno inmediato.

No es cosa menor, ni apartada, la certificación que tiene la UVM Tuxtla por parte de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior.

Ésta, además de que legitima el buen desempeño institucional, invita a revisar permanentemente procedimientos administrativos y sus programas académicos, siempre apegados a la viabilidad para fortalecer o desarrollar capital científico y bases significativas de conocimiento en contextos académicos relacionados con la realidad social del espacio y territorio en que se insertan.

La educación superior en Chiapas entraña esquemas de retribución o reciprocidad como parte de su función social, porque esta entidad federativa posee elevados niveles de pobreza. Las universidades públicas y privadas, por lo tanto, no pueden estar ajenas o indiferentes a esta latente realidad social que representa el contexto para su operatividad y para el campo de trabajo de los egresados.

Para los responsables de investigación del campus Tuxtla, el pertenecer a un sistema privado representa mayor responsabilidad, puesto que la incursión que han realizado hasta el momento con sus prototipos tecnológicos, les brinda ya un lugar en la comunidad científica estatal, que opera con un sistema de organización académica apegado a criterios y estándares. Por ende es necesario completar las disciplinas y enfoques de investigación. Los fundamentos del Plan Institucional de Investigación-UVM son de alto nivel de organización e invitan a todos los campus a llevarlos a la práctica. Sus criterios permitirían un desempeño diferente en el campus Tuxtla.

Es honroso, como hemos dicho antes, la apuesta por hacer visible el impacto de los productos generados por el tipo de investigación tecnología y de energías renovables, así como las patentes obtenidas, sin embargo, ahora le corresponde a la UVM Tuxtla empezar a bifurcarse del encasillamiento tradicional de “formadora de cuadros profesionales”, y crecer exponencialmente adoptando íntegramente el modelo de “universidad de investigación” que está plasmado en el PLINI. Está comprobado que, las universidades en México y en Latinoamérica que siguen sin desarrollar de manera holística la investigación, y desconociendo la repercusión que esto tiene en la calidad de la docencia, ven mermadas sus capacidades de contribuir de manera directa al bienestar económico y social de la región en la que opera (Arechavala, 2011, p.2)

Y ¿para qué habrá de transformar su investigación? Por la extraordinaria razón de estar situada en Chiapas. Un estado con realidades contrastantes, con problemas y fenómenos sociales que se siguen estudiando e interviniendo, algunos de manera urgente. La UVM-Tuxtla se localiza en una entidad federativa con una sociedad diversa, pluriétnica y pluricultural, con dispersión poblacional y condiciones de frontera que históricamente han estado permanentemente en la sociedad, y que se reflejan en el nivel de vida y en la economía.

Por lo tanto, la articulación entre la investigación universitaria y los requerimientos del desarrollo regional a través del enfoque social, generaría planteamientos y propuestas a específicas realidades y contribuirían al abordaje de problemáticas sociales, en todos sus matices, a partir de estudios que consideren metodologías adecuadas de carácter social-regional.

Se espera pues, que este trabajo metodológico traspase totalmente la teoría, y transmita conocimiento para la toma de decisiones en el plano público o institucional. La UVM-Tuxtla puede contribuir en la definición de las políticas públicas del Estado, porque aportan ideas que provienen capital intelectual de sus cuerpos académicos especializados. Son frutos valiosos (la utilidad del conocimiento) que emanan cuando existe trabajo coordinado y planeado y se tiene representatividad institucional al interior de las IES.

A la UVM campus Tuxtla le corresponderá entonces, estructurar, instaurar, reactivar e incentivar en serio a los cuerpos académicos, con trabajo dedicado. Primero construyendo e instaurando líneas de investigación definidas al interior de estos grupos colegiados, formados con sus profesores de tiempo completo, en el entendido de que aplicarán lo estipulado en Reglamento del Personal Académico, capítulo I, artículo IV, para hacerlos redimensionar la gran responsabilidad que tienen y fungir realmente como profesores-investigadores. Después, vigilando e impulsando el trabajo de manera permanente para tener resultados pertinentes.

Otra opción no emergente es, considerar ya e incorporar, a los catedráticos “golondrinos” que cuentan con trayectoria en investigación y con el grado de doctorado, para fortalecer los cuerpos académicos que se forman. Infortunadamente, en el campus Tuxtla (situación que se vive en otros campus) existen profesores que son investigadores consolidados, pero que en el cam-

pus UVM tienen plazas de asignatura y carga académica mínima, lo que genera un bajo nivel de compromiso con la institución y un fenómeno de volatilidad, por carecer de estímulos o mecanismos particulares para motivar su permanencia. Se les ve un día a la semana, cuando podrían ser afianzados con una oferta de trabajo dedicada en la investigación.

En suma, y visualizando el panorama privado y la naturaleza corporativa del campus Tuxtla UVM, el escenario para la investigación social contribuiría a los criterios de responsabilidad social alineada a la misión universitaria, sus valores y el compromiso del entorno. Existen más ventajas para el desarrollo de este enfoque de investigación, por las ventajas institucionales que la UVM-Tuxtla ha construido. Hay avances en investigación que merecen ser reencauzados, guiados y orientados hacia un trabajo transdisciplinario, que establezca parámetros y escenarios reales que permitan, a corto y mediano plazo, la visibilidad de productos generados por la investigación social, resultados que se alejen de la intersubjetividad como característica propia de los procesos sociales y se acerque más a la realidad social del sureste mexicano y especialmente de Chiapas. ●

Referencias

- Arechavala Vargas, Ricardo. (2011). “Las universidades y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica en México: Una agenda de investigación”. *Revista de la educación superior*, volumen 40, número 158, pp. 41-57. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000200003&lng=es&tlng=es
- Bordieu, Pierre, Chamboredón, J.C y Passerón, J.C. (2002). *El oficio del sociólogo. Presupuesto epistemológico*. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, pp. 16, 37, 66.
- Brinbergh David, Mc Grath Joseph. (2014). *Validity and the research process*. Luftman Edition.
- Castel, Robert. (2002). “La sociología y la respuesta a la demanda social”. en *¿Para qué sirve la sociología?*, coordinado por Bernard Lahire. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2006.
- De Souza, Boaventura. (2019). *Educación para otro mundo posible*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Centro de Pensamiento Pedagógico, Buenos Aires, Argentina.
- Farrera, Vázquez Neín. (2020). *Comunicación Personal*, julio 21.
- Moreno Acero, Iván Darío. (2017). “La investigación social, un acercamiento a lo cotidiano”. *Revista electrónica de investigación educativa*, volumen 19, número 4, pp. 145-148. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412017000400145&lng=es&tlng=es
- Pacheco Méndez, Teresa. (2011). “La investigación social universitaria: redes de conocimiento en Chiapas, en *Revista Pueblos y Fronteras*, volumen 6, número 10, diciembre 2010–mayo 2011, pp. 338-362. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rpfd/v5n10/1870-4115-rpfd-5-10-00338.pdf>
- Universidad del Valle de México. (2019). *Primer Concurso de investigación aplicada UVM*. <https://opinionpublicavm.mx/concursodeinvestigacion>
- UVM-Vicerrectoría Institucional de Posgrado. (2016). *Plan Institucional de Investigación, 2016-2020, Licenciaturas Ejecutiva e Investigación*.
- Verona Domínguez, Freddy. (2005). “Transdisciplinariedad y educación universitaria. Visión filosófica sobre retos y potencialidades”, en *Humanidades Médicas*. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202005000200002&lng=es&tlng=es



FIMPES®

REVISTA DE INVESTIGACIÓN FIMPES:
MAYOR CALIDAD, MEJOR FUTURO

Diagnóstico de competencias digitales en docentes universitarios de la licenciatura en ciencias de la educación

Diagnosis of digital competences in univertisty teachers of the Bachelors degree in educational sciences

Ma. Consuelo Jiménez Jiménez.
Universidad España de Durango
Durango, Dgo. México

Recibido / Received 18/05/2020
Aceptado / Accepted 19/08/2020

Resumen

La era digital trajo consigo el surgimiento de diversas competencias consideradas indispensables para el pleno desarrollo de los seres humanos, entre ellas figuran las competencias digitales. Este artículo aborda los resultados de investigación orientada al reconocimiento del nivel de dominio de las competencias digitales en la comunidad docente de una universidad privada, a través de una metodología cualitativa en la que se hace uso del enfoque etnográfico y de técnicas como la entrevista y la observación. Los resultados señalan que el nivel de dominio de las competencias digitales en los docentes es Intermedio B1, situación que demanda la atención de los programas de formación docente institucional para su mejora. Se espera que en el futuro inmediato los docentes sean capaces de alcanzar el máximo nivel competencial, con apego a las condiciones del contexto. A partir de la investigación es posible identificar áreas de oportunidad en el dominio de las competencias digitales en los docentes y con ello incentivar la mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior.

Palabras clave: competencias digitales, proceso de enseñanza y aprendizaje, formación docente, era digital.

Abstract

The digital age brought with it the emergence of various skills considered essential for the full development of human beings, including digital skills. This article addresses the results of research aimed at the recognition of the level of mastery of digital competences in the teaching community of a private university, through a qualitative methodology that uses the ethnographic approach and techniques such as interviews and interviews. observation. The results indicate that the level of mastery of digital competences in teachers is Intermediate B1, a situation that demands the attention of institutional teacher training programs for their improvement. It is expected that in the immediate future teachers will be able to reach the highest level of competence, in accordance with the conditions of the context. From the research it is possible to identify areas of

Ma. Consuelo Jiménez Jiménez. Doctora en Ciencias de la Educación. Catedrática de la Universidad España de Durango. Autora del libro "Liderazgo directivo en las escuelas del siglo XXI". Premio internacional de Psicología y Educación 2020 por obra pedagógica, en el International Educational Literacy Institute, Bérghamo, Italia.

opportunity in the mastery of digital skills in teachers and thereby encourage improvement in the teaching and learning process at the higher level.

Key words: digital skills, teaching and learning process, teacher training, digital age.

Introducción

A diario el acto de participar en el ámbito de la enseñanza representa un desafío para quienes ejercen la docencia como labor profesional, puesto que son múltiples los factores que intervienen en el denominado proceso de enseñanza – aprendizaje, sin perder de vista que el objetivo central será en todos los casos el aprendizaje del alumno en formación. De esta manera el docente se enfrenta a los más variados escenarios en los cuales el aprendizaje tiene lugar. Parte de su experiencia le habrá de dictar el curso a seguir para cumplir con el objetivo de la clase en primera instancia, de la asignatura que imparte en un segundo momento, y por último del perfil de egreso del alumno que participa en el mencionado proceso y que corresponde a un programa educativo en específico.

En este proceso no pueden dejarse de lado las metas establecidas como parte de los planes de trabajo institucionales, así como aquellas políticas y estrategias asentadas en el plano local, nacional e internacional por organismos y autoridades rectoras en materia de educación, buena parte de ellas vinculadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible al 2030. Aunado a la experiencia que el docente posee derivada de su trayectoria profesional y de la formación recibida en las aulas universitarias, será necesaria en todo momento la sistematización de los recursos con los que cuenta tanto de forma personal como institucional, con las habilidades que posee en la docencia y como especialista en la asignatura que imparte, adoptando finalmente los objetivos profesionales que persigue.

En la búsqueda por dar cumplimiento a lo que se espera de los catedráticos en el marco de las instituciones de educación superior, así como aquello que se pretende en la formación de los estudiantes universitarios, tiene lugar la movilización de los saberes del docente, traducidos en las actitudes, valores, hábitos, habilidades, capacidades, destrezas, y conocimientos en torno a la labor que realiza como un especialista en determinada área del conocimiento, conocidas en su conjunto como

competencias, y también como un experto en el ámbito educativo, las cuales se reconocen como competencias docentes.

En México el desarrollo de competencias de los docentes en todos los niveles educativos ha cobrado importancia durante las últimas décadas como resultado de los cambios económicos, políticos, sociales y tecnológicos asociados al surgimiento de la sociedad del conocimiento. En correspondencia con la dinámica mundial de cambio permanente, y con apego a la búsqueda por alcanzar mejores niveles de vida para las presentes y futuras generaciones, en el ámbito educativo se busca la formación integral de los estudiantes, basada en un aprendizaje para la vida acorde con los cuatro pilares de la educación dictados en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Delors, 1996).

Estos pilares reconocen la importancia de aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y finalmente aprender a convivir; y se conciben como aprendizajes que deben ser privilegiados en el currículum de cualquier nivel educativo en la sociedad actual. Derivado de lo anterior se considera fundamental el logro de aprendizajes que permitan a los estudiantes acceder a la realidad desde múltiples ópticas, entendidas como arenas del conocimiento, para posteriormente comprender y transformar esta realidad. Las universidades al orientarse a la formación de profesionistas en distintas disciplinas contribuyen a este objetivo. En el panorama actual predomina la formación por competencias de tal modo que en estas instituciones se pretende el desarrollo de competencias tanto en docentes y directivos como en alumnos.

Algunos de los medios con los que cuentan las instituciones de educación superior para cumplir la función de formar a los ciudadanos del siglo XXI son los planes y programas de estudios, las acreditaciones y certificaciones de procesos y programas, el desarrollo de investigación, la vinculación con distintos actores de la sociedad, la promoción de intercambios docentes y estudiantiles, los sistemas de becas, los programas de capacitación y formación docente, los programas de extensión universitaria, los programas de incentivos a docentes, y los programas de emprendimiento por mencionar algunos. La existencia de programas de formación docente en las universidades posibilita el desarrollo y fortalecimiento de las competencias docentes, actividad vinculada con

la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. A partir de esta relación se considera necesario diagnosticar las diversas competencias de los profesores y establecer programas de formación orientados al fortalecimiento de aquellas competencias en las que los docentes requieran de algún apoyo para su dominio. De manera general se denomina competencia a la capacidad de actuar de manera eficaz en una situación concreta (SEP, 2011); esta acepción se relaciona con los aportes de Perrenoud en los que hace referencia a una capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos, puesto que también da lugar a conductas, hábitos, actitudes y valores observables en tal situación (Universidad Veracruzana, 2013).

Otra definición de competencia es la propuesta por Zabala y Arnau, citados por Guzmán y Marín (2011), quienes definen a la competencia como la capacidad o habilidad de efectuar tareas para hacer frente a diversas situaciones de forma eficaz en un contexto determinado, movilizand o actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada. Estos autores manifiestan que la competencia docente hace referencia a la competencia profesional del docente para desempeñarse en la interacción social, en los diferentes contextos y situaciones cotidianas que implican la práctica social de la profesión.

Diversas son las competencias vinculadas a la función docente, y su dominio en conjunto apuntala hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje que es planeado por el docente, quien en tal proceso debe atender a las particularidades del contexto institucional y grupal, y al diagnóstico de los estudiantes. De manera específica el diagnóstico puede ser socioeconómico, socioemocional, sobre conocimientos técnicos de la materia, de habilidades por ejemplo, para la comunicación, y también en el uso de tecnologías. Si bien dicho diagnóstico puede realizarse de forma independiente, es importante que se tenga un panorama general en todas las áreas mencionadas. En ocasiones este diagnóstico no se realiza solamente por el docente, sino que es realizado por áreas de la institución como el departamento de becas y el área de apoyo psicológico a los estudiantes.

A partir del conocimiento de la información enlistada, el docente debe diseñar las mejores estrategias para lograr los objetivos de su clase con los estudiantes, esta tarea se constituye en una de sus competencias docentes primordiales. Sin embargo, en esta categoría figuran

otras competencias docentes tales como: la comunicación efectiva, el tratamiento oportuno de las habilidades socioemocionales, el ejercicio del liderazgo académico, la óptima gestión del conocimiento, el desarrollo de investigación, habilidades para la docencia, el impulso a las tutorías, la formación de redes de aprendizaje, el ímpetu en el trabajo colaborativo, la potenciación de la creatividad, la práctica constante de la innovación y el emprendimiento, el cuidado del entorno material y natural, y las habilidades en el uso de la tecnología aplicadas en actividades de índole académica, investigativa, administrativa y personal.

De acuerdo con el Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España las competencias digitales se consideran como: “aquellas que implican el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad”. (Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España, 2018)

Las competencias digitales en la esfera de la labor docente se asumen como indispensables para la formación de los estudiantes en el contexto de la sociedad del conocimiento y la era digital, entendida esta última, como la época en la que la actividad productiva de los seres humanos (además de aquellas en otros escenarios), se asocia con la comunicación, el acceso y producción de información, y la gestión del conocimiento mediante el uso de medios digitales.

En este sentido resulta prioritario diagnosticar el estado actual del dominio de las competencias digitales en las comunidades docentes, pues a partir de este conocimiento es posible el diseño de estrategias de formación que impacten positivamente en las diversas actividades realizadas por los docentes y que son apoyadas en el uso de la tecnología. En el presente documento se retoman los resultados de la investigación realizada por parte de la autora en una universidad privada cuyo objetivo central consistió en diagnosticar el nivel de dominio de las competencias digitales de los docentes de la licenciatura en Ciencias de la Educación, como un medio para el fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estado del arte

Desde la antigüedad los docentes buscaban la forma de hacer llegar el conocimiento a sus discípulos, en una mirada histórica hacia el siglo XVI los aportes de Juan Amos Comenio señalan la necesidad de “enseñar todo a todos”, y es desde esta mirada que se recoge la preponderancia de la labor docente en los procesos de enseñanza, pues el uso de los métodos o estrategias seleccionados para tal fin habrán de redundar en todo aquello que se logre a partir de lo aprendido. En un transitar del tiempo, hacia el siglo XX comienzan a figurar métodos de enseñanza de tipo instructivos asociados con el desarrollo de teorías instruccionales. En el año 1929, en el contexto de crisis económicas, se tiene un impacto en el mundo educativo, en el que se desarrolla la teoría de la comunicación, la cual tendría que ser eficaz para lograr los aprendizajes de los estudiantes, y que prevalecería así hasta la década de los 60’s, cuando se hizo énfasis en las competencias para la comunicación. Posteriormente, en la década de los 70 en el ámbito laboral comienzan las certificaciones de los trabajadores para demostrar las habilidades que éstos poseían, las cuales se señalaron como competencias.

En la década de los 80’s se adentran dichas competencias al ámbito educativo, y posterior a la década de los 90’s se comienza a dar un seguimiento a las competencias en este escenario. Para los comienzos del nuevo siglo, se intensifican las orientaciones de organismos internacionales hacia la mejora de la educación, en este sentido, se impulsa la capacitación de los docentes. De acuerdo con el Reporte de la UNESCO, sobre Educación y Habilidades para el Siglo XXI, en el contexto latinoamericano se establecen como prioridades para el presente siglo: la enseñanza de calidad, la mejora de las políticas de capacitación para docentes; el reto de instrumentar currículos flexibles con posibilidades de capacitación; y algunos desafíos que consisten en el apoyo a docentes para una mejor capacitación en TIC (UNESCO, 2017).

Como se aprecia, la importancia que se asigna a la capacitación de los docentes en el uso de TIC prevalece a la fecha, esta situación se asocia entre otros factores a la rápida evolución de la tecnología y las diversas y nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. En el nuevo siglo se hace énfasis en la necesidad de actualizar a la comunidad docente para que sea capaz de dar respuesta a las exigencias que el escenario educativo demanda tras

los eventos económicos, tecnológicos, políticos y sociales que se presentan en este momento. Las universidades no pueden permanecer ajenas a estas exigencias, situación que las compromete a desarrollar los programas que resulten necesarios para el fortalecimiento de la labor docente.

En las instituciones de educación superior se reconoce la importancia de la formación docente, así, por ejemplo, en reuniones de las diversas asociaciones de universidades y consejos de educación superior se hace énfasis en la necesidad de la capacitación y actualización de los docentes a través de los programas de formación docente. Sobre esta materia, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, entiende a la formación docente “como una actividad científica comprometida con la calidad como proceso y como sistema de la educación y la transformación social, el cual debe ser considerado un interés público y materia prioritaria para el Estado”. (IESALC, 2017)

Si la capacitación constituye un medio para la mejora de las competencias docentes, entonces la formación docente resulta la vía para llevar a cabo dicha actualización. Por ello, es importante considerar a la capacitación docente como un proceso esencial en el desarrollo de competencias docentes, entre ellas las competencias digitales. Según cifras de la Agenda Digital para Europa, hacia el año 2020 se esperaban 16 millones más de puestos de trabajo cuyo requisito consistiría en el dominio de competencias en tecnologías de la información y las comunicaciones, y se menciona que ya en 2015, el 90 % de los puestos de trabajo requeriría cualificaciones básicas en tecnologías de la información (Agenda Digital para Europa, 2014).

A partir de este contexto, se presentan algunas de las aportaciones que emanan de múltiples investigaciones y propuestas realizadas con el fin de aportar al desarrollo de las competencias digitales docentes en el ámbito de la educación superior. Se abordan estudios revisados, sus objetivos, métodos, hallazgos, así como propuestas, elementos y estrategias diseñados con el mismo fin.

De acuerdo con Fernández (2003), las competencias tecnológicas básicas en la docencia potencian el desarrollo profesional en el siglo XXI, la propuesta de este autor incluye entre otros, el conocimiento de las posibilidades del uso de TIC para la mejora de la prác-

tica docente; su aplicación en tareas relacionadas con la gestión de centros educativos y en los procesos de enseñanza aprendizaje; así como la selección, uso, diseño y producción de materiales didácticos que permita que mediante las TIC se promueva la adquisición de aprendizajes significativos y que esto permita además la conversión del salón de clases en una especie de laboratorio que dote al alumno de autonomía y un papel protagónico en su proceso de aprendizaje.

Con la promulgación de las “Normas UNESCO sobre Competencias en TIC para Docentes”, Ortega (2008), refiere que es necesario adecuar el uso de las tecnologías por parte de los docentes, a los nuevos perfiles pretendidos en el currículum. De esta forma, las competencias tecnológicas de los docentes tienen implicaciones en los desarrollos curriculares mediante la incorporación de temas como el uso y dominio de TIC en la formación inicial y permanente de los maestros, cuestión que debe darse de forma paralela a los cambios de la sociedad. Al considerar estas afirmaciones entonces es observable la necesidad de incidir en los programas de formación docente para lograr las adecuaciones sobre las capacidades que deben desarrollarse en los docentes con apego al contexto que se aborde.

Un propuesta más se identifica en el estudio realizado por Gallego, Gámiz, y Gutiérrez en (2010), quienes a partir de la investigación “El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar” proporcionan información emanada de técnicas cuantitativas y cualitativas, acerca de competencias docentes adquiridas y no adquiridas en los programas de formación inicial docente, y examinan la evolución de sus percepciones sobre dónde y cómo se desarrollan tales competencias. Los docentes afirman que tienen conocimiento del uso de TIC en su labor, pero resaltan que requieren una mayor capacitación en esta materia, como una forma de mejorar su labor docente.

Ahora bien, sobre el análisis del término “competencias digitales”, en el modelo orientado a la formación de competencias tecnológicas en los docentes de Quintana (2010), citado por Vitoria, Pacheco y Hamburger (2018), se denominó competencia digital al dominio de los conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten a los docentes usar de manera efectiva las TIC como apoyo a su formación profesional, así como al uso de recursos que facilitan el aprendizaje de los

estudiantes. Lo anterior consideró como parte de las competencias requeridas para el manejo de las TIC, aquellas de tipo técnico expresadas en un saber; las de orientación metodológica, resumidas en un saber hacer, y las de naturaleza social, vinculadas con el saber ser. De esta manera se recogen los planteamientos formulados por la UNESCO una década antes.

Cedeño (2012), hace una propuesta de las competencias requeridas para el ejercicio de la labor docente, entre las que exalta el uso de las tecnologías. La siguiente tabla muestra las competencias docentes identificadas en tal propuesta.

En 2014, Salinas, de Benito, y Lizana, realizan investigación sobre los escenarios de aprendizaje y sus implicaciones, los autores señalan que algunos de los ámbitos que requieren mayor desarrollo en la investigación orientada a las competencias profesionales de los docentes, se vinculan con la adaptación de los profesores a las nuevas formas de entender el aprendizaje, el cual ocurre en un mundo digital (Salinas, de Benito, y Lizana, 2014).

En un estudio cuantitativo sobre la relación entre las competencias digitales de docentes de educación básica y el uso educativo de las tecnologías en las aulas Vargas, Chumpitaz, Suárez-Díaz, y Badia (2014), aprecian correlaciones bajas entre las competencias digitales de los profesores y la frecuencia de uso educativo de las tecnologías en las aulas. El estudio que fue patrocinado por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada demuestra que los docentes mayormente utilizan el procesador de textos para las tareas de organización en el aula, por lo que refieren dominio mayor de competencias básicas; mientras que a nivel de interacción con los estudiantes el uso de TIC es menor y con ello no se posibilita el dominio de competencias complejas.

Camacho (2014), investigó los nuevos roles de los docentes en la educación superior hacia un nuevo perfil y modelo de competencias con integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad; se fundamentó el desarrollo de capacidades orientadas en la práctica educativa, obteniendo como resultado un modelo de instrucción basado en la duplicidad de actividades, que no se relacionan de una manera directa con la educación integral del individuo.

Competencia	Descripción
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.	Implicar a los alumnos en la participación y/o desarrollo de investigaciones para solventar sus necesidades.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.	Por medio de situaciones problema relacionados con la realidad de cada estudiante, pero controlando la disciplina y las etapas intelectuales.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.	Fomentar el trabajo en equipo con base en la tolerancia y el respeto a la integridad del otro. Se retoma el aprender a ser y a convivir.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.	Desarrollar la capacidad de autoevaluación, la autonomía y la metacognición.
5. Trabajar en equipo.	Impulsar a fortalecer el rol del líder basado en la colaboración del grupo por medio de habilidades de moderación y mediación del docente.
6. Participar en la gestión de la escuela.	Desarrollar competencias de gestión, administración, coordinación y organización de los recursos y componentes humanos para el desarrollo de un buen clima institucional.
7. Informar e implicar a los padres de familia.	Propiciar las conducciones de reuniones de padres en la construcción de conocimientos por medio del debate.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.	Incorporar los métodos activos postmodernos por medio de competencias técnicas y didácticas. Apego a una didáctica activa.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.	Cultivar la competencia comunicacional para afrontar las regularidades del sistema social.
10. Organizar la propia formación continua.	Ser constantemente competitivo en un mundo globalizado.

Tabla 1. Competencias de la labor docente.

Fuente: Elaboración propia, considerando los aportes de Cedeño (2012).

Otro estudio realizado en el ámbito de la educación superior es el realizado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, titulado “las competencias tecnológicas de los profesores universitarios: una propuesta para reducir la brecha digital”, de Bañuelos, y Romero (2014), quienes destacan que los modelos educativos del siglo XXI demandan un manejo de la tecnología distinto a lo que se hacía en el siglo XX. Se asume que la llamada brecha digital, entendida en términos de acceso a computadoras e Internet y a las habilidades de uso de estas tecnologías obliga a emprender nuevas estrategias y acciones dentro de la práctica docente. Lo importante, mencionan los autores no radica en decidir si las TIC se usan o no, puesto que esto ya es un hecho; lo central es identificar en qué momento y cómo debe realizarse esta tarea.

En el estudio “Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales”, realizado en la Universidad Francisco de Vitorio en Madrid, por Fernández, y Fernández (2016), se concluye que las competencias digitales del profesorado son muy relevantes en el desarrollo de procedimientos de aprendizaje que introduzcan las tecnologías como herramientas al servicio de la educación. Esto aporta elementos para los tomadores de decisiones en política de formación inicial y durante la carrera profesional de los docentes. Con estos resultados se retoma la necesidad de hacer de los programas de formación docente, una vía para el desarrollo y fortalecimiento de las competencias digitales de los docentes.

Robles y Ángulo (2018), plantearon un estudio con el objetivo de mostrar la percepción de 285 docentes

universitarios de 17 universidades, en relación con las competencias virtuales y las diferencias significativas entre los mismos, de acuerdo con su edad y sexo. Para ello, se aplicó el cuestionario denominado “Competencias Digitales Docentes” dando como resultado que los docentes son más aptos en la dimensión pedagógica y de gestión, posicionándose en una puntuación de 3.9 en una escala del 1 al 5, de igual manera, se pudo corroborar que existen diferencias significativas en cuanto a la edad y el sexo de los participantes, por lo que se concluyó que los docentes de mayor edad presentan mayores dificultades para el desarrollo de competencias virtuales.

En el estudio denominado “Competencias digitales de docentes de educación superior”, Fernández, Leiva y López (2018), resaltan que los docentes de este nivel reconocen la importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en su labor docente, por lo cual las incorporan a los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, los autores mencionan que los docentes enfrentan ciertos factores que influyen en su uso entre ellos, la falta de tiempo o escasez de recursos, así como las concepciones en torno al uso y aplicación de la tecnología o bien la falta de formación didáctica y pedagógica. De lo anterior se infiere que por una parte es importante el reconocimiento de las apreciaciones de los docentes respecto sobre el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero igualmente es necesario reconocer las limitaciones asociadas a esta actividad.

Luego de una revisión de diversos documentos referentes a las habilidades requeridas en los docentes del siglo XXI, Fondo (2019) concluye que, en las labores de docencia e investigación a los docentes les resulta fundamental el uso de la tecnología y que esto es un saber en constante transformación y adaptación. La autora señala que este tipo de conocimientos y habilidades facultan a los docentes para la realización de toda clase de actividades en los centros universitarios, en correspondencia con los marcos de acción de lo estipulado en el ámbito educativo como herramientas para la formación de los estudiantes al 2030.

Como se aprecia, el interés por conocer las habilidades, capacidades, conocimientos, actitudes, conductas, hábitos y valores asociados al uso de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje ha cobrado interés a lo largo de las últimas décadas en la esfera global. De

esta manera el énfasis en la actualización de los docentes en materia de competencias digitales se relaciona con la adecuación de su práctica al contexto de globalización que se vive en el planeta.

Desde esta mirada, en la educación surgen cambios que permiten a las instituciones educativas transitar hacia nuevos currículos, nuevas formas de enseñar, nuevas formas de evaluar, en suma; nuevas formas de concebir al alumno, al docente, al aprendizaje que debe garantizarse a lo largo de la vida, y a la enseñanza. Todos estos cambios se relacionan con las competencias que tanto alumnos como docentes deben demostrar, y en las cuales habrán de ser formados.

Métodos

En la realización de la investigación se acudió al uso de distintos métodos que permitieran el logro de los objetivos planteados para su desarrollo. Los métodos se emplearon en diferentes momentos en correspondencia con las tareas realizadas como parte del proceso investigativo. De esta forma se inició con el uso del método de revisión documental a fin de tener un acercamiento con el tema de las competencias acentuando en las competencias digitales de los docentes, y en la construcción del marco de referencia del tema. Respecto al diagnóstico se hizo uso del método etnográfico de investigación, puesto que se acudió al lugar de los hechos para recoger información de primera mano, y observar a los sujetos en su entorno natural propiamente, el de trabajo docente.

Como parte de los métodos en la fase diagnóstica, se recurrió a la observación, y para el tratamiento de la información recabada se hizo uso de la triangulación de instrumentos. De forma posterior se acudió al método inductivo-deductivo en el que, a partir de características propias de los hallazgos encontrados en la muestra, se establecieron una serie de conclusiones en espera de ser contempladas como generalidades en escenarios con características similares. Finalmente se acudió al método sintético para establecer apartados específicos del informe de investigación.

Respecto al diseño de la investigación, población y muestra, así como las técnicas e instrumentos empleados se expone lo siguiente: El estudio realizado corresponde a una investigación descriptiva por su alcance, que a decir de Bernal (2016), es aquella en la que se reúnen características o rasgos de la situación o fenómeno

no objeto de estudio. Una de las principales funciones de este tipo de investigación es la capacidad para seleccionar las características fundamentales del objeto de estudio, en este caso las competencias digitales de los docentes, y la descripción detallada de las partes, categorías o clases del objeto. Este tipo de investigación es ampliamente utilizado puesto que permite la narración, reseña o identificación, de hechos, situaciones, rasgos o características del objeto de estudio, realización de diagnósticos, diseño de modelos, prototipos, etc.

Por el espacio temporal en el que se realizó el estudio, el trabajo corresponde a una investigación de tipo seccional que abarcó los semestres enero-junio 2019, julio-diciembre 2019, y enero-junio 2020, en una universidad privada. Por la participación de los actores sujetos de investigación se considera como microsociológica. Centrados ya en las características de la universidad, sus orígenes se remontan al año 2008, motivo por el cual en el momento en el que se inicia el estudio ésta contaba con 10 años de actividades académicas y administrativas, sin que a la fecha se cuente con actividades de extensión universitaria, así como de vinculación con la comunidad. En la mencionada universidad se imparten las licenciaturas en Psicología, Psicología Educativa, Pedagogía, y Ciencias de la Educación; además de la maestría y el doctorado en Ciencias de la Educación, éste último con apenas 4 años de creación, mientras que la maestría tiene una historia en el plantel cercana a los 8 años.

Como población de la investigación se selecciona a los docentes de la licenciatura en ciencias de la educación, mientras que la muestra se designa atendiendo a criterios de inclusión como: ser docentes con tres o más años de experiencia en el nivel superior, y haber tomado alguno de los cursos en el programa de formación docente, ofertados por la universidad. Respecto a los criterios de exclusión básicamente se contempló que los docentes no participaran como catedráticos de maestría o doctorado en esta u otras universidades. A partir de estas consideraciones es que se obtiene una muestra final conformada por 12 docentes.

El diagnóstico para conocer el nivel de dominio de las competencias digitales en los docentes consideró como documento central al Marco Común de la Competencia Digital Docente. En el que se establecen relaciones entre diversos elementos, características, percepciones y conductas de los docentes respecto al uso de las TIC y se aprecia como un referente que permite el diagnóstico

de las competencias digitales de los docentes (INTEF, 2017). A partir del marco se establecieron y diseñaron algunas técnicas e instrumentos como la observación y la entrevista, acompañadas de un guion de observación y de una entrevista semiestructurada. Para la aplicación de la observación se acudió a dos sesiones en las que los docentes impartieron clase, y se agendaron entrevistas con los docentes en la fase intermedia de este proceso, es decir, se realizó una observación, una aplicación de entrevista y finalmente una segunda observación de clase.

Sobre el Marco Común de Competencia Digital Docente, se tiene, que éste es una adaptación del Marco Europeo de Competencia Digital para el Ciudadano (DigComp, 2013 y DigComp, 2.0, en 2016), y del Marco Europeo de Competencia Digital para Educadores (DigCompEdu, en 2017). El Marco tiene un alto nivel de exhaustividad y se encuentra dividido en 5 áreas competenciales que incluyen 21 competencias. Para cada una de las competencias se proponen seis niveles cuyos descriptores se basan en conocimientos, capacidades y actitudes. El Marco Común de Competencia Digital Docente se considera una herramienta para detectar necesidades formativas del profesorado en materia de Competencia Digital Docente, además de acreditar dicha Competencia a través del Portafolio de la Competencia Digital Docente (INTEF 2017), mostrado en la Tabla 2.

De acuerdo con la descripción del Marco, éste menciona que los estándares educativos deben incluir el tipo de conocimientos y habilidades que pueden ayudar a los estudiantes al desarrollo de las nuevas competencias requeridas en la sociedad actual. Punto de partida para alcanzar esta premisa es el uso potencial de la tecnología, pues actividades como la gestión del conocimiento, obligan a los docentes a desarrollar sus distintas áreas de conocimiento a partir del uso de TIC y esto a su vez permite una actividad docente de calidad.

En mayo de 2016 se reunieron expertos del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación de Profesorado para establecer la redacción de los descriptores competenciales nivelados para cada una de las 21 competencias de las 5 áreas de la competencia digital. También en esta asamblea fue planteada la posibilidad de acreditar y certificar la Competencia Digital de los Docentes mediante el desarrollo del Portafolio de la Competencia Digital Docente.

Marco Común de Competencia Digital Docente		
Áreas competenciales	Competencias	Niveles competenciales
Área 1. Información y alfabetización informacional.	1.1. Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales.	
	1.2. Evaluación de información, datos y contenidos digitales.	
	1.3. Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales.	
Área 2. Comunicación y colaboración.	2.1. Interacción mediante las tecnologías digitales.	6 niveles competenciales por cada una de las 21 competencias que conforman el marco.
	2.2. Compartir información y contenidos digitales.	A1- A2
	2.3. Participación ciudadana en línea.	B1-B2
	2.4. Colaboración mediante canales digitales.	C1-C2
	2.5. Netiqueta.	
	2.6. Gestión de la identidad digital.	
Área 3. Creación de contenidos digitales	3.1. Desarrollo de contenidos digitales.	
	3.2. Integración y reelaboración de contenidos digitales.	
	3.3. Derechos de autor y licencias.	
	3.4. Programación.	
Área 4. Seguridad.	4.1. Protección de dispositivos.	
	4.2. Protección de datos personales e identidad digital.	
	4.3. Protección de la salud.	
	4.4. Protección del entorno.	
Área 5. Resolución de problemas.	5.1. Resolución de problemas técnicos.	
	5.2. Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas.	
	5.3. Innovación y uso de la tecnología digital en forma creativa.	
	5.4. Identificación de lagunas en las competencias digital.	

Tabla 2. Marco Común de Competencia Digital Docente.
Fuente: INTEF, (2017).

Los niveles competenciales progresivos en el Marco son:

- A1 Nivel básico
- A2 Nivel básico
- B1 Nivel intermedio
- B2 Nivel intermedio
- C1 Nivel avanzado
- C2 Nivel avanzado

En el Marco Común de Competencia Digital Docente se establecen tres dimensiones en cada una de las competencias de las cinco áreas que lo componen:

- La primera dimensión es básica, y en ella se incluyen los niveles A1 y A2.
- La segunda dimensión es intermedia, en la cual se incluyen los niveles B1 y B2.
- Por último, la tercera dimensión es avanzada, y la misma incluye los niveles C1 y C2.

Los mencionados niveles se muestran en la Tabla 3.

Considerado el Marco Común de la Competencia Digital Docente como un instrumento que permite diagnosticar el nivel de dominio de las competencias digitales en docentes, se procede a su adopción y adaptación en un guion de observación y en un guion de entrevista se-

miestructurada, ambos instrumentos fueron sometidos a una prueba piloto que permitió el establecimiento del planteamiento del problema y realizar ajustes en cuanto a la necesidad de que la observación se realizara en dos momentos distintos durante el semestre (uno cerca del periodo de evaluaciones parciales, y otro en periodo de evaluaciones finales).

Resultados y conclusiones

Para el diagnóstico se consideraron las 5 áreas competenciales: 1. Información y alfabetización informacional; 2. Comunicación y colaboración; 3. Creación de contenidos digitales; 4. Seguridad, y 5. Resolución de problemas. Respecto a las competencias, se incluyeron las siguientes: 1.1 Navegación, búsqueda y filtrado de información, 1.3 Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales; 2.1. Interacción mediante las tecnologías digitales; 2.2. Compartir información y contenidos digitales; 2.3. Participación ciudadana en línea; 2.6. Gestión de la identidad digital; 3.1. Desarrollo de contenidos digitales; 4.2. Protección de datos personales e identidad digital; 4.4. Protección del entorno; 5.2. Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas; y 5.3. Innovación y uso de la tecnología digital en forma creativa.

Nivel	Descripción
Básico	A1 Esta persona posee un nivel de competencia básico y requiere apoyo para poder desarrollar su competencia digital.
	A2 Esta persona posee un nivel de competencia básico, aunque con cierto nivel de autonomía y con un apoyo apropiado, puede desarrollar su competencia digital.
Intermedio	B1 Esta persona posee un nivel de competencia intermedio, por lo que, por sí misma y resolviendo problemas sencillos, puede desarrollar su competencia digital.
	B2 Esta persona posee un nivel de competencia intermedio, por lo que, de forma independiente, respondiendo a sus necesidades y resolviendo problemas bien definidos, puede desarrollar su competencia digital.
Avanzado	C1 Esta persona posee un nivel de competencia avanzado, por lo que puede guiar a otras personas para desarrollar su competencia digital.
	C2 Esta persona posee un nivel de competencia avanzado, por lo que, respondiendo a sus necesidades y a las de otras personas, puede desarrollar su competencia digital en contextos complejos.

Tabla 3. Niveles de competencia del Marco Común de Competencia Digital Docente.
Fuente: INTEF, (2017).

Con el fin de ejemplificar la valoración por parte del docente en la entrevista semiestructurada y la triangulación con la información arrojada en las observaciones de clase, se comparten los criterios que dieron lugar a la asignación del nivel de dominio de la competencia digital docente. Se muestra lo siguiente que corresponde exclusivamente a la información del área competencial 1:

Competencia: Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenido digital.

Niveles:

- **Básico:** El docente sabe cómo guardar archivos y contenidos (textos, imágenes, música, vídeos y páginas web). Observación: el docente manifiesta conocer cómo recuperar los contenidos que ha guardado.
- **Intermedio:** El catedrático guarda y etiqueta archivos, contenidos e información y tiene su propia estrategia de almacenamiento. Observación: El profesor sabe recuperar y gestionar la información y los contenidos que ha guardado.
- **Avanzado:** El profesor sabe aplicar diferentes métodos y herramientas para organizar los archivos, los contenidos y la información. Sabe también cómo implementar un conjunto de estrategias para recuperar los contenidos que él u otros han organizado y guardado. Observación: el docente reconoce y aplica métodos y herramientas para la organización de archivos e información, implementa varias estrategias para la recuperación de contenidos.

Con cada una de las competencias señaladas previamente se realizaron las entrevistas y observaciones con los docentes seleccionados para tal fin, estableciendo que después de la revisión sistemática de la información contenida en los instrumentos se tiene como resultado que los docentes mayormente:

1. Entienden que la red es una buena fuente de información y recurren a ella para buscar recursos educativos.
2. Utilizan Internet para buscar información, recursos y herramientas de carácter educativo. Pero no saben cómo garantizar seguridad en este entorno.
3. Utilizan de forma mínima algunas herramientas para marcar y etiquetar información relevante para la labor docente, tal es el caso de gestores de información especializada y la creación de alertas.

4. Hacen uso de herramientas de búsqueda, pero estas búsquedas no son avanzadas ni se domina el uso de filtros para encontrar información y recursos educativos en distintos formatos que les permitan ponerlos en práctica como docentes, en consecuencia, no son extendidos a la comunidad estudiantil.
5. Los docentes participan ocasionalmente en redes sociales de aprendizaje con sus pares y alumnos; existe poco intercambio de recursos, se reconocen buenas prácticas y conocimiento de tendencias educativas apoyadas en el uso de TIC, de igual forma manifiestan interés por seguir aprendiendo y capacitándose en el tema.
6. Los docentes tienen algunas dificultades para ajustar el uso de las TIC a los fines del currículo, concretamente en lo referido al perfil de egreso de los alumnos en ciencias de la educación.
7. Los docentes solicitan a los alumnos la búsqueda de información en internet, pero no abordan con ellos la gestión de información y del conocimiento, así como su distribución en medios deseables para tal fin. Existe una incipiente producción, distribución y generación del conocimiento.
8. Los docentes conocen algunos sitios web en donde existe información educativa de utilidad, pero no hacen uso de plataformas para el trabajo colaborativo.
9. Los docentes hacen uso de las TIC para su actualización docente, actividad que se realiza mayormente cuando es una indicación de parte de las autoridades educativas del plantel y no por iniciativa propia. De esta forma, se sugiere que el programa de formación docente institucional genere estrategias de capacitación o actualización que favorezcan un mayor dominio de las competencias digitales en los profesores de la universidad.
10. En general los docentes reconocen y dominan algunas de las competencias digitales, sin embargo, éstas requieren ser fortalecidas para transitar de un nivel intermedio B1 al nivel inmediato B2 y de forma progresiva al nivel avanzado, buscando con ello tener una mayor repercusión de forma positiva en el aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo de competencias digitales.

Los resultados de esta investigación permiten identificar que existe disposición en los docentes para incorporar diversas herramientas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de participar en programas de formación docente que los lleven a la mejora en el dominio de las

competencias digitales, de tal modo que estén en condiciones de proporcionar un servicio educativo de calidad para los estudiantes de la licenciatura en ciencias de la educación.

Con lo anterior se concluye lo siguiente:

- El uso potencial de la tecnología en el ámbito educativo se vincula con el contexto de la globalización y la era digital, demandando un uso fundamentado en la didáctica y en la pedagogía.
- En la universidad referida, los docentes de la licenciatura en ciencias de la educación poseen un nivel de competencia intermedio B1, por lo que, por sí mismos y resolviendo problemas sencillos, pueden desarrollar su competencia digital.
- Los resultados del diagnóstico son compatibles con estudios realizados con el mismo fin en distintas universidades de América.
- Los docentes reconocen que la educación de las nuevas generaciones representa una oportunidad de transformar la realidad educativa en la región y asumen que es necesario aprender con y de la tecnología, con apego a modelos de calidad en la oferta del servicio educativo, por ello resulta necesario incentivar los programas de formación docente en esta materia.
- El desarrollo de la investigación constituye una importante fuente de información para las autoridades de la universidad en la cual se realizó el estudio, y posibilita la réplica de los resultados del estudio en otros espacios con características similares, situación que puede hallarse en el contexto inmediato de la institución.

El mundo en su acontecer durante el último siglo ha visto caer y nacer movimientos, paradigmas, y escenarios que refrendan la oportunidad de mejorar el curso de la historia. Para lograr la mejora de los servicios educativos, particularmente la docencia universitaria es necesaria la adecuación de la práctica docente con el contexto en el que se desenvuelve el profesor, y para ello resulta crucial la capacitación y actualización permanente, pues a través de estos mecanismos, las instituciones educativas tienen la oportunidad, compromiso y ante todo responsabilidad de favorecer el desempeño de los docentes, buscando impactar de forma positiva en sus actividades personales y profesionales. En el escenario del siglo XXI y en atención a la actual coyuntura se ha demostrado la necesidad de fortalecer las diversas competencias de la profesión docente.

El traslado de la actividad en el aula convencional al aula digital en época de la pandemia de COVID 19 ha dejado al descubierto las carencias que muchos docentes tienen respecto al dominio de las competencias digitales. En tal situación resulta evidente la urgencia de capacitación sobre el tema de competencias digitales en los docentes de todos los niveles educativos. A partir de la presencia de la pandemia por COVID-19 será necesario el replanteamiento de las competencias docentes, incluidas las competencias digitales, sin embargo, el apego a los marcos y modelos hasta ahora existentes entre ellos el Marco Común de la Competencia Digital Docente, será un buen antecedente y punto de partida en el diseño de cada vez mejores modelos educativos, marcos referenciales y programas de formación en competencias de los docentes que incentiven la formación de los ciudadanos del siglo XXI, ciudadanos capaces de aprender a lo largo de su vida y de hacer significativos los aprendizajes alcanzados. ●

Referencias

Agenda Digital para Europa, (2014). Comprender las políticas de la Unión Europea. <https://op.europa.eu/en/web/general-publications/publications>

Bañuelos, A. y Romero, E. (2014). “Las competencias tecnológicas de los profesores universitarios: una propuesta para reducir la brecha digital”. Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia, México, año 3, núm. 3.

Cedeño, S. (2012). Competencias del nuevo docente del siglo XXI. <http://www.educando.edu.do/articulos/docente/competencias-del-nuevo-docente-del-siglo-xxi/>.

Delors, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103

- Fernández F., y Fernández, M. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. Universidad Francisco de Vitoria. <http://ddfv.ufv.es/handle/10641/1177>
- Fernández-Márquez, E., Leiva-Olivencia, José., & López-Meneses, E. (2018). Competencias digitales en docentes de Educación Superior. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 213-231. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.558>
- Fernández, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del Siglo XXI. Universidad de La Castilla-La Mancha. https://www.researchgate.net/publication/39153159_Competencias_profesionales_del_docente_en_la_sociedad_del_siglo_XXI
- Fondo, M. (2019). Seis competencias docentes clave para el siglo XXI. MarcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, núm. 29, 2019. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/921/92159587007/html/index.html>
- Gallego Arrufat, M. J., Gámiz Sánchez, V., & Gutiérrez Santiuste, E. (2010). El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (34), a144. <https://doi.org/10.21556/edutec.2010.34.418>
- Guzmán, I. y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192012.pdf>
- IESALC, (2017). La Universidad del Siglo XXI en América Latina y El Caribe: un debate en desarrollo. *Educación Superior y Sociedad (ESS) Nueva etapa Colección 25.º Aniversario Vol. 24*. ISSN 07981228
- INTEF. (2017). Marco común de competencia digital docente. https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf.
- Ortega, J. (2008). Las competencias tecnológicas de los docentes y sus implicaciones en los desarrollos curriculares. Vol. 12 Núm. 21 (2008): *Diseños de Investigación Educativa*. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/issue/view/423>
- Salinas, J., de Benito, B., y Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. ISSN: 0213-8646. *Dialnet-CompetenciasDocentesParaLosNuevosEscenariosDeAprende-4840056.pdf*
- SEP, (2011). Elementos centrales en la definición del nuevo currículo. Dirección General de Desarrollo Curricular.
- UNESCO, (2017). Reporte de Educación y Habilidades para el Siglo XXI. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Argentina, 24 y 25 de enero 2017
- Universidad Veracruzana, (2013). Diez nuevas competencias para enseñar. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Vargas-D'Uniam, J.; et al. Relación entre las competencias digitales de docentes de educación básica y el uso educativo de las tecnologías en las aulas. *Profesorado*, 18(3): 361-377 (2014). [<http://hdl.handle.net/10481/34544>]
- Vitoria, D., Pacheco, J., y Hamburger, J. (2018). Competencias tecnológicas de los docentes de universidades colombianas. *Revista Espacios*. ISSN 0798 1015. Vol. 39 (Nº 43) Año 2018. Pág. 26



**REVISTA DE INVESTIGACIÓN FIMPES:
MAYOR CALIDAD, MEJOR FUTURO**

INVESTIGADOR, ENVÍA TUS
ARTÍCULOS A:

revista.investigacion.fimpes@gmail.com

REVISA LA GUÍA PARA AUTORES DENTRO DE LA REVISTA.