



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIDAD DE SEGUNDA ESPECIALIDAD



**INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN EL APRENDIZAJE-
ENSEÑANZA VIRTUAL DE LOS SEMINARIOS DE TESIS DE
PREGRADO Y POSGRADO UNIVERSITARIO EN PERÚ**

TESIS

PRESENTADA POR:

EDGAR QUISPE MAMANI

PARA OPTAR EL TÍTULO DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN:

DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

PUNO – PERÚ

2022



DEDICATORIA

*A la Unidad de Segunda Especialidad en Didáctica Universitaria de la Universidad
Nacional del Altiplano Puno.*

A mi esposa Yolanda y mis hijos Ávaro Edgar y Leydy Diana.



AGRADECIMIENTOS

Especial agradecimiento a los/as docentes de la Unidad de Segunda Especialidad en Didáctica Universitaria de la Universidad Nacional del Altiplano Puno, por haber compartido sus valiosas enseñanzas.

Agradezco también a mi asesor de tesis, al Dr. Estanislao Edgar Mancha Pineda, por su apoyo en la conclusión de la tesis, y a los miembros del jurado evaluador de la tesis: Dra. Patricia Geldrech Sánchez (PRESIDENTE), Dra. Yanet Amanda Maquera Maquera (1ER MIEMBRO) y M.Sc. Juan Richard Castro Luján (2DO MIEMBRO), por sus valiosas contribuciones en la mejora de la tesis.

Finalmente, y no por ello menos importante, mi reconocimiento a mi familia y amistades, sin ellos no habría sido posible desarrollar y concluir esta tesis.



ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE ACRÓNIMOS

RESUMEN 10

ABSTRACT..... 11

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 12

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA 13

1.2.1. Pregunta general..... 13

1.2.2. Preguntas específicas: 13

1.3. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN..... 14

1.3.1. Hipótesis general..... 14

1.3.2. Hipótesis específicas 14

1.4. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO..... 15

1.5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN..... 16

1.5.1. Objetivo general..... 16

1.5.2. Objetivos específicos: 16

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LITERATURA

2.1. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO 17



2.1.1. Investigación formativa: de lo presencial a lo virtual	17
2.1.2. Estrategias de aprendizaje-enseñanza virtual	21
2.2. MARCO CONCEPTUAL	25
2.2.1. Investigación formativa	25
2.2.2. Aprendizaje virtual	26
2.2.3. Educación virtual	27
2.2.4. Patrones de comportamiento de los actores	27
2.2.5. Educación superior universitaria	27

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL ESTUDIO	28
3.2. PERIODO DE DURACIÓN DEL ESTUDIO	28
3.3. PROCEDENCIA DEL MATERIAL UTILIZADO	28
3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA DEL ESTUDIO	29
3.5. DISEÑO METODOLÓGICO	30
3.6. PROCEDIMIENTO	32
3.7. VARIABLES O CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	33
3.8. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	34

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. CONTEXTO Y ADAPTACIÓN DE LAS ASIGNATURAS PRESENCIALES A LA MODALIDAD VIRTUAL	35
4.2. ACCESO Y USO DE LAS TIC POR PARTE DE LOS ACTORES	45
4.3. PATRONES DE COMPORTAMIENTO DESARROLLADOS POR LOS ACTORES	47



4.4. PRODUCTOS DESARROLLADOS Y LOGRADOS POR LOS ACTORES	
.....	53
V. CONCLUSIONES.....	57
VI. RECOMENDACIONES	59
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	60
ANEXOS.....	67

ÁREA: Gestión curricular

TEMA: Estrategias metodológicas en las diversas áreas curriculares

FECHA DE SUSTENTACIÓN: 06 de julio de 2022



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	TIC aplicadas según universidad, asignatura y nivel de estudios.....	46
Tabla 2	Patrones de comportamiento de los actores: categoría y subcategorías de análisis emergentes	48
Tabla 3	Resultados obtenidos según universidad, asignatura y nivel de estudios	55



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Flujograma del proceso metodológico de las experiencias.....	44
Figura 2. Red semántica de patrones de comportamiento de los actores: categoría y subcategorías de análisis emergentes.....	49



ÍNDICE DE ACRÓNIMOS

TIC	: Tecnologías de Información y Comunicación
CONCYTEC	: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
SUNEDU	: Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria
UNAP	: Universidad Nacional del Altiplano Puno
UNSAAC	: Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco
UNAMBA	: Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac
ABP	: Aprendizaje Basado en Problemas
AOP	: Aprendizaje Orientado a Proyectos
EVA	: Entornos Virtuales de Aprendizaje
OMS	: Organización Mundial de la Salud
UNAP-TEIT	: UNAP Taller de Elaboración del Informe de Tesis
PILAR	: Plataforma de Investigación Universitaria Integrada a la Labor Académica con Responsabilidad.
UNSAAC-MAS	: UNSAAC Maestría en Antropología Social
UNAMBA, T-II	: UNAMBA Tesis II



RESUMEN

El objetivo de la investigación es analizar y sistematizar las experiencias de investigación formativa en el aprendizaje-enseñanza de la investigación a nivel de pregrado y posgrado universitario en la macro-región sur del Perú y con ello contribuir en la titulación universitaria a nivel nacional e internacional. El sustento teórico del estudio radica en el enfoque de la investigación formativa, entendida como una estrategia de formación en y para la investigación; y en el enfoque de aprendizaje-enseñanza, entendido como una estrategia pedagógica centrada en la construcción del conocimiento y el aprendizaje autónomo en los estudiantes. El método de investigación es cualitativo, basado en la etnografía virtual en complemento con la sistematización de experiencias. Se analizaron tres experiencias formativas en cuatro asignaturas de seminario de tesis, desarrollándose cuatro grupos focales virtuales; los datos emergentes han sido procesados mediante el software Atlas.ti 8.4, y posteriormente analizados e interpretados en complemento con los datos provenientes de la lista de cotejo. Los resultados han revelado que, pese a las dificultades de acceso y uso de las TIC, se ha logrado aprendizajes significativos; en ese proceso, desde la perspectiva de los actores (estudiantes), ha emergido una estrategia pedagógica de formación en investigación interesante, configurada por: el acompañamiento en el logro de resultados; exigencia, disciplina, colaboración y cumplimiento; asesoría personalizada individual y grupal; cobertura de brechas digitales en la educación virtual; y complementariedad teoría-práctica. A partir de estos resultados se discute y se reafirma la investigación formativa como una estrategia pedagógica en el aprendizaje-enseñanza de la investigación, promoviendo el aprendizaje autónomo en los estudiantes, la no directividad docente y la docencia inductiva en la construcción del conocimiento científico.

Palabras clave: Investigación formativa, aprendizaje-enseñanza, educación virtual, educación superior universitaria.



ABSTRACT

The objective of the research is to analyze and systematize the experiences of formative research in the learning-teaching of research at the undergraduate and postgraduate university levels in the southern macro-region of Peru and thereby contribute to university degrees at national and international level. The theoretical basis of the study lies in the focus of formative research, understood as a training strategy in and for research; and in the learning-teaching approach, understood as a pedagogical strategy focused on the construction of knowledge and autonomous learning in students. The research method is qualitative, based on virtual ethnography in addition to the systematization of experiences. Three training experiences were analyzed in four thesis seminar subjects, developing four virtual focus groups; the emerging data has been processed using the Atlas.ti 8.4 software, and subsequently analyzed and interpreted in addition to the data from the checklist. The results have revealed that, despite the difficulties of access and use of ICT, significant learning has been achieved; in this process, from the perspective of the actors (students), an interesting pedagogical strategy for training in research has emerged, configured by: accompaniment in the achievement of results; demand, discipline, collaboration and compliance; personalized individual and group counseling; coverage of digital gaps in virtual education; and theory-practice complementarity. Based on these results, formative research is discussed and reaffirmed as a pedagogical strategy in the learning-teaching of research, promoting autonomous learning in students, non-directive teaching and inductive teaching in the construction of scientific knowledge.

Keywords: Formative research, learning-teaching, virtual education, higher university education.



CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A nivel internacional, principalmente, en América Latina la investigación científica y por ende la investigación formativa presencial en la educación superior universitaria data de la década del ochenta del siglo pasado, puesto que anterior a ella la educación superior se centraba mayoritariamente en cátedras magistrales con muy poca o nula investigación. El caso colombiano es el que se destaca en este sentido, donde según (Rojas Gómez & Viaña Bermúdez, 2017) desde los años ochenta se implementa el componente investigativo en el currículo universitario y la realización de proyectos de grado como requisito de formación profesional, generando con ello el interés de los estudiantes por la investigación. Posteriormente, durante la segunda mitad y fines de la década del noventa, el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia y otros organismos a nivel internacional introducen el concepto de “investigación formativa” en las instituciones de educación superior, y con ello el impulso de los semilleros de investigación (Espinoza Freire, 2020; Restrepo Gómez, 2003; Rojas Gómez & Viaña Bermúdez, 2017).

En el Perú, si bien la investigación es una de las principales funciones de la educación superior universitaria, desde la reforma educativa de la década del setenta iniciada por el gobierno militar del General Juan Velazco Alvarado, cuyo resultado ha sido el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYTEC), atravesando la Ley Universitaria N° 23733 de 1984; no obstante, con la nueva Ley Universitaria N° 30220 de 2014, se otorga mayor énfasis e impulso a las acciones de investigación, creándose el vicerrectorado de investigación e incorporándose el concepto de docente-investigador



(Sánchez-Carlessi, 2017; Yangali Vargas, 2019). De esta manera, en el marco de la citada nueva Ley universitaria la investigación científica y en razón de ella la investigación formativa, recién ha tomado impulso en su abordaje e incorporación en el currículo universitario.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos que se realizan, los resultados de la investigación formativa orientada a la elaboración de tesis de pregrado y posgrado aún son limitados en las universidades públicas, porque el grado de titulación en estos niveles académicos es bajo. Aunque no se cuenta con estudios sobre el tema, según la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) la titulación en pregrado para el año 2018 ha ascendido al 59%; mientras que, según el Censo Universitario del 2010, a nivel de posgrado la titulación había alcanzado al 63%. De esta manera, considerando esta situación, y luego de haber desarrollado experiencias académicas de aprendizaje-enseñanza virtual en la educación superior universitaria, tanto a nivel de pregrado como posgrado en el Perú, con la investigación se busca dar respuesta a las interrogantes que a continuación se formulan.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. Pregunta general

¿Cómo se desarrolla la investigación formativa en el proceso de aprendizaje-enseñanza virtual de los seminarios de tesis de pregrado y posgrado universitario en Perú?

1.2.2. Preguntas específicas:

¿Cómo ha sido el acceso y uso de las TIC por parte de los actores en el desarrollo de la experiencia de aprendizaje-enseñanza virtual?



¿Qué patrones de comportamiento han desarrollado los actores en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje-enseñanza virtual?

¿Qué productos han desarrollado y logrado los actores durante las experiencias de aprendizaje-enseñanza virtual?

1.3. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1. Hipótesis general

La investigación formativa desarrollada en el proceso de aprendizaje-enseñanza virtual de los seminarios de tesis de pregrado y posgrado universitario se ha enfrentado a dificultades de acceso y uso de las TIC, situación ante la que en el proceso los actores han desarrollado algunos patrones de comportamiento, los que han permitido el desarrollo y el logro de resultados y productos, al final de la experiencia.

1.3.2. Hipótesis específicas

H1: Considerando que las experiencias se han desarrollado al inicio de la pandemia de la Covid-19, el grupo de estudiantes de pregrado de la UNA-Puno presentan mayores dificultades de acceso a las TIC; en tanto que los dos grupos de estudiantes de maestría, de la UNSAAC y de la UNAMBA, han expresado menos dificultades; y respecto al uso de las TIC, las mayores dificultades se han expresado en algunos maestrandos de la UNAMBA, condicionados por algunas características sociodemográficas y geográficas.

H2: Los actores involucrados en las experiencias han desarrollado cinco patrones de comportamiento relacionados directamente con la investigación formativa virtual, tales como: acompañamiento permanente en el logro de resultados; práctica de valores socio-formativos; asesoría personalizada individual y grupal; complementariedad teoría-práctica; y cobertura de brechas digitales en el contexto de la educación virtual.



H3: Las experiencias de aprendizaje-enseñanza virtual basada en la investigación formativa ha sido exitosa porque los resultados y los productos esperados han sido logrados por la gran mayoría de estudiantes, tanto de pregrado como de posgrado, expresados en los proyectos de tesis de licenciatura y de maestría.

1.4. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Considerando que la investigación formativa es un enfoque, y a la vez, un método de aprendizaje-enseñanza en la educación superior universitaria. Durante los últimos años, como parte del desempeño docente se ha desarrollado actividades académicas de enseñanza referidas a la investigación científica, específicamente, a través del desarrollo de cursos o componentes curriculares de seminario de tesis y talleres de tesis, tanto en pregrado como en posgrado; en ese proceso la investigación formativa ha sido uno de los métodos de aprendizaje-enseñanza que ha servido de base para el desarrollo de las actividades de formación en y para la investigación conducente a la obtención de títulos y grados a nivel de pregrado y posgrado. Por todo ello, el desarrollo de esta investigación orientada a la sistematización de la experiencia de aprendizaje-enseñanza virtual basada en la investigación formativa, resulta siendo de relevancia porque busca dar cuenta del proceso metodológico aplicado y desarrollado con estudiantes de pregrado y posgrado en el contexto de la modalidad de educación virtual implementada en tiempos de pandemia de la Covid-19.

De acuerdo con lo anterior, en la medida que los resultados de la investigación den cuenta del proceso metodológico de la investigación formativa aplicada y desarrollada en el proceso de aprendizaje-enseñanza virtual, fortalecerá los propósitos de la Ley Universitaria N° 30220, que impulsa la investigación científica en el proceso de formación universitaria. En coherencia con ello, los resultados de la



investigación/sistematización contribuirán en la mejora y el fortalecimiento del proceso de aprendizaje-enseñanza de los estudiantes universitarios en torno a la investigación científica; asimismo, se contribuirá en el incremento de la obtención de grados y títulos universitarios a nivel de pregrado y posgrado en el país.

Por lo tanto, la investigación/sistematización de las experiencias de aprendizaje-enseñanza virtual que se propone es de alta relevancia porque el autor conoce y posee experiencia en torno al tema, y porque se contribuirá significativamente en el desarrollo académico, tanto de los docentes como de los estudiantes universitarios, expresados en la búsqueda de resultados o productos académicos a nivel de pregrado y posgrado.

1.5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.5.1. Objetivo general

Comprender el desarrollo de la investigación formativa en el proceso de aprendizaje-enseñanza virtual de los seminarios de tesis de pregrado y posgrado universitario en Perú.

1.5.2. Objetivos específicos:

- Caracterizar el acceso y uso de las TIC por parte de los actores en el desarrollo de la experiencia de aprendizaje-enseñanza virtual.
- Interpretar los patrones de comportamiento desarrollados por los actores durante la experiencia de aprendizaje-enseñanza virtual.
- Describir los productos desarrollados y logrados por los actores durante la experiencia de aprendizaje-enseñanza virtual.



CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LITERATURA

2.1. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

2.1.1. Investigación formativa: de lo presencial a lo virtual

Los enfoques y las concepciones de la investigación formativa son variadas, no obstante, el que se destaca es el planteamiento de Restrepo Gómez (2003), quien identifica tres acepciones: primera, *investigación exploratoria*, entendida como la búsqueda de necesidades, problemas, hipótesis y poblaciones relevantes para diseñar proyectos de investigación. Segunda, *formación en y para la investigación*, consiste en familiarizar al estudiante con la investigación científica, con su naturaleza como búsqueda, con sus fases y funcionamiento; parte de este proceso pedagógico es la estrategia de aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje orientado a proyectos (AOP), la tesis de grado, participación en proyectos de investigación institucionales y otros. Tercera, *investigación para la transformación en la acción o práctica*, referida a aquella investigación, cuyos hallazgos sean aplicados sobre la marcha para afinar y mejorar los programas sociales mientras están siendo desarrollados: investigación-acción.

Desde la perspectiva didáctico-pedagógica, la investigación formativa hace referencia a la relación docencia-investigación, lo cual, a su vez, implica el desarrollo de metodologías o estrategias de enseñanza-aprendizaje. Estas metodologías, según Espinoza Freire (2020) y Restrepo Gómez (2003) se agrupan en métodos expositivos y métodos productivos: las estrategias basadas en *métodos expositivos* están más enfocadas en el contenido y en el docente como fuente principal del conocimiento, el estudiante se



convierte en receptor de la información transmitida por el profesor, sobre quien recae, además de la planificación y organización de la clase, la motivación, presentación, desarrollo, sistematización, recapitulación, evaluación y conclusiones del contenido tratado.

Mientras las estrategias que asumen los *métodos productivos o aprendizaje por descubrimiento* se centran en el estudiante como constructor del conocimiento, logrando el aprendizaje por descubrimiento y construcción cognitiva y procedimental, contribuyendo significativamente al desarrollo de actitudes positivas tanto para la vida escolar como personal; es el educando el protagonista del suceso formativo; el docente ocupa el papel de gestor o facilitador.

En la misma perspectiva anterior, para Sánchez-Carlessi (2017) la investigación formativa es el enfoque didáctico y pedagógico que permite articular apropiadamente los conocimientos teórico-científicos con la práctica, integrando a su vez el *método de enseñanza-aprendizaje dirigido* y el *método por descubrimiento*. Mediante el método dirigido el docente proporciona al estudiante los conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos de lo que implica una investigación; y mediante el método por descubrimiento el estudiante con el abordaje directo del tema de manera aplicativa y práctica va reconociendo y reforzando sus conocimientos adquiridos previamente, así como va descubriendo otros en el plano operativo o en la acción investigativa.

De otra parte, como metodología de aprendizaje y desarrollo de competencias transversales, la investigación formativa se centra en tres grandes principios sustanciales para su implementación (Espinoza Freire, 2020; Rubio Hurtado et al., 2015; Sabariego Puig et al., 2020), conducente al aprendizaje autónomo: primero, *la metodología interrogativa*, o la duda y la pregunta, equiparable al aprendizaje por descubrimiento



guiado, donde el aprendizaje es el resultado de procesos de construcción del conocimiento por parte del estudiante, asumiendo un rol activo de autoaprendizaje y autogestor del proceso. Segundo, *la no directividad docente*, porque la investigación formativa requiere un modelo de docente-facilitador del aprendizaje, donde el profesorado actúa como orientador y guía experto, respetando los diferentes puntos de vista que surgen del trabajo, promoviendo el aprendizaje autónomo. Tercero, *la docencia inductiva*, según la cual la formación docente debe desarrollarse desde una perspectiva comunitaria, social e institucional, esto es, integrando el ámbito contextual del ejercicio docente.

A partir de aquellas acepciones, perspectivas y principios orientadores de la investigación formativa, ésta es definida como la enseñanza a través de la investigación o “docencia investigadora”, que constituye una estrategia pedagógica y dota a los estudiantes de las habilidades investigativas necesarias para la producción académica y su desarrollo profesional a partir de problemas reales (Sabariego Puig et al., 2020), aquella que se desarrolla como parte de la función docente, con una finalidad pedagógica y que se desarrolla dentro de un marco curricular formalmente establecido (Rojas Gómez & Viaña Bermúdez, 2017), la relación docencia-investigación o el papel que puede cumplir la investigación en el aprendizaje de la misma investigación y del conocimiento, y se sitúa en el campo de las estrategias de enseñanza y evoca concretamente la docencia investigativa o el aprendizaje por descubrimiento (Restrepo Gómez, 2003).

Asimismo, la investigación formativa es el proceso mediante el cual profesores, estudiantes y la comunidad emprenden juntos la tarea de buscar respuestas a las múltiples incógnitas del conocimiento, aplicando procedimientos científicos (Sánchez-Carlessi, 2017), es la formación en y para la investigación mediante la realización de actividades investigativas, no necesariamente involucradas en proyectos que persiguen alcanzar resultados científicos (Espinoza Freire, 2020), es aquella que se desarrolla en el proceso



de enseñanza-aprendizaje y forma así el puente entre todos los procesos académicos, definida como el método de enseñar a través de la investigación o enseñar usando el método de la investigación científica (Campos Olazabal, 2020).

Estas concepciones y definiciones de la investigación formativa entran en coherencia con los nuevos modelos educativos emprendidos durante las últimas décadas a nivel internacional, donde progresivamente se ha venido transitando de un modelo clásico basado en la presencialidad a modelos mixtos e híbridos, o conocido como *Blended-learning*, hasta adoptar modelos educativos predominantemente o completamente virtuales, aplicando las estrategias *E-learning*, *M-learning* y *U-learning* (Aguirre León et al., 2020; Velandia-Mesa et al., 2017). Estas últimas tendencias en los modelos educativos han generado cambios en la dinámica y lógica de la relación enseñanza-aprendizaje para adoptar la lógica de la relación aprendizaje-enseñanza, asignando mayor protagonismo al estudiante en el proceso de su aprendizaje; lo que desde el enfoque de la investigación formativa implica la construcción del aprendizaje autónomo (Sabariego Puig et al., 2020), y desde el enfoque de la investigación científica el tránsito a la era de la e-investigación (Hernán-García et al., 2020).

En coherencia con lo anterior, en los procesos de formación a distancia, o lo que actualmente se conoce como formación virtual, siempre se ha considerado que el estudiante debe percibirse a sí mismo como el artífice que forja su propio entendimiento y comprensión de la realidad por medio de la información, los fenómenos y las experiencias que procesa durante su formación académica (Londoño Salazar, 2011). Este proceso según las acciones realizadas en el ambiente U-learning (personalización, información contextual, comparación entre evaluación y objetivos de aprendizaje) reflejan que los estudiantes en investigación formativa apropian el conocimiento de manera más significativa si las experiencias pedagógicas se sistematizan en contextos



reales. Así, la personalización, la adaptación y el aprendizaje situacional son factores fundamentales para que el sistema tecnológico se anticipe y se adapte a las necesidades de formación de los diferentes actores académicos (Velandia-Mesa et al., 2017).

2.1.2. Estrategias de aprendizaje-enseñanza virtual

Como se ha sostenido en la sección anterior, durante las últimas décadas, a nivel internacional, se han emprendido nuevos modelos educativos, donde progresivamente se ha transitado de un modelo clásico basado en la presencialidad a modelos mixtos e híbridos, conocido como *Blended-learning*, hasta adoptar modelos educativos completamente virtuales, aplicando las estrategias *E-learning*, *M-learning* y *U-learning* (Aguirre León et al., 2020; Velandia-Mesa et al., 2017). Estas últimas tendencias en los modelos educativos han generado cambios en la dinámica y lógica de la relación enseñanza-aprendizaje para adoptar la lógica de la relación “aprendizaje-enseñanza”, asignando mayor protagonismo al estudiante en el proceso de su aprendizaje, mediado por las tecnologías de información y comunicación (TIC).

La educación a distancia o la educación virtual mediada por las TIC, es una modalidad de aprendizaje-enseñanza que, responde a los problemas de acceso a la información y homogeniza la calidad de la educación (Campillo-Serrano et al., 2013); satisface las necesidades de aprendizaje y estudio flexibles, incorporando buenas prácticas educativas (Durán et al., 2015); es eficaz para lograr el aprendizaje de los estudiantes, ya que permite potenciar objetivos cognitivos superiores, tales como aplicación, análisis y síntesis de conceptos, porque promueve el aprendizaje autónomo (Araos-Baeriswyl et al., 2020; Díaz-Guillén et al., 2021; Sapién Aguilar et al., 2020; Vialart Vidal, 2020); permite la inclusión social digital mediada por la tecnología,



generando oportunidades de acceso igualitario al sistema educativo sin perder la calidad (Díaz-Guillén et al., 2021).

No obstante, si bien la educación a distancia se considera como la respuesta más eficiente a los problemas de desigualdad en nuestra sociedad, la provisión de un entorno de aprendizaje a distancia no es necesariamente una garantía para la inclusión de quienes participan en la educación superior (Monjelat et al., 2021), sino trae consigo tensiones diversas generadas por variables intervinientes, tales como las políticas educativas, la dotación de equipamiento, las condiciones institucionales, las actitudes y expectativas de los actores educativos; es decir, los aspectos cruciales para la inclusión digital no son sólo tecnológicos, sino que son socioeconómicos, culturales e institucionales (Hernández Sánchez & Ainscow, 2020).

De otra parte, en la literatura científica a nivel internacional es frecuente encontrar afirmaciones en torno a la brecha digital en relación, no solo con las desigualdades de acceso, sino también con las competencias en torno a las TIC. Sin embargo, vivimos una apoteosis digital, que produce nuevas estructuras de relación social como *el teletrabajo*, *el telecomercio*, *el teleaprendizaje*, *la telemedicina*, e incluso, ha generado la desconexión con el entorno físico-natural (Soto Gómez et al., 2021). En el ámbito de la educación, el papel primordial de las TIC es reforzar y transformar las prácticas educativas para lograr aprendizajes significativos, a partir de las redes de aprendizaje, donde todos los involucrados son considerados como semejantes (Sapién Aguilar et al., 2020).

A partir de todo lo anterior, se sostiene que el desarrollo de las TIC en los siglos XX y XXI ha incidido, de manera directa, en el desarrollo de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), construidos desde la virtualidad (Aguirre León et al., 2020). Estos autores identifican y definen cuatro estrategias de aprendizaje-enseñanza basadas en los



EVA: primero, el *E-learning* o el aprendizaje electrónico, es un entorno de aprendizaje virtual que tiene sus orígenes en el auge tecnológico que hubo en la década de los noventa del siglo XX y su aplicación en el campo de la educación; se caracteriza del almacenamiento masivo de información en red, el acceso a dicha información es a través de dispositivos conectados a internet, y permite la continua asimilación del conocimiento a través de la interacción con pares a distancia y en tiempo real. En suma, el E-learning ha involucrado a cada sujeto como actor principal de su proceso de formación.

Segundo, el *M-learning* o el aprendizaje móvil, como parte de la evolución del E-learning, es una estrategia de aprendizaje virtual que se apoya en el uso de dispositivos móviles conectados a redes inalámbricas que facilitan la transmisión de información, acceso, interacción, consulta y colaboración en los contenidos de manera inmediata desde cualquier lugar; se ajusta al estilo de aprendizaje de cada estudiante, respetando su espacio y tiempo. El uso de dispositivos móviles ayuda a la comunicación en tiempo real entre docentes y estudiantes, bien sea de manera personalizada o grupal.

Tercero, el *B-learning* o el aprendizaje semipresencial, es una estrategia de aprendizaje que combina elementos de la educación presencial (donde el docente se encarga de realizar una tutoría) y la educación a distancia con mediación virtual, donde el estudiante asume la responsabilidad de desarrollar los contenidos del curso.

Cuarto, el *U-learning* o el aprendizaje ubicuo emerge como un paradigma incluyente de aprendizaje porque asimila elementos de cada una de las estrategias de aprendizaje anteriormente mencionadas y busca la integración de la tecnología en el acompañamiento y seguimiento de los procesos educativos de los estudiantes de manera natural y con una alta dosis de espontaneidad, rompiendo las barreras enmarcadas a un lugar o a un momento y situación (Aguirre León et al., 2020; Velandia-Mesa et al., 2017).



En la medida que los entornos U-learning están centrados en el aprendizaje de los estudiantes, se pretende predecir la ruta de aprendizaje de ellos y así anticipar elementos y actividades de formación que estén en sintonía con los objetivos de aprendizaje propuestos.

Por su parte, Araos-Baeriswyl et al. (2020) identifican y definen el *Flipped Learning* (F-learning) o el aprendizaje invertido como un modelo pedagógico innovador que invierte el ciclo de educación para lograr objetivos cognitivos superiores que van más allá del conocimiento, tales como aplicación, análisis y síntesis de conceptos. Esta estrategia de aprendizaje se basa en cuatro principios básicos: medio ambiente flexible, cultura de aprendizaje, contenido intencional y dedicación docente.

Además, (Vidal-Alabro et al., 2020) han identificado y elaborado una nueva estrategia de aprendizaje-enseñanza, denominado el aprendizaje entre iguales (Peer learning / P-learning); según el cual los estudiantes trabajan en grupos en condición de igual a igual, enriqueciéndose mutuamente, se habla de aprendizaje cooperativo, y cuando se establece una direccionalidad de la transmisión de la información de un estudiante con mayores conocimientos o aptitudes a otros estudiantes, entonces se trata de tutoría entre iguales.

Ahora bien, con el fenómeno de la pandemia de la Covid-19, a nivel global, se han producido cambios significativos en lo social, económico, político y cultural, esto como consecuencia de la adopción de medidas sanitarias de prevención (distanciamiento social y confinamiento), con el propósito de reducir los efectos de la pandemia: incremento de contagios y casos de Coronavirus. En este contexto, la educación en sus diferentes niveles no ha sido la excepción para introducir cambios en las prácticas pedagógicas y didácticas, para adoptar de manera inesperada diversas estrategias de



aprendizaje-enseñanza a distancia o virtual mediadas por las TIC (Jordan et al., 2021; Sapién Aguilar et al., 2020).

De esta manera, para fines del análisis e interpretación de la dinámica y lógica de la experiencia de aprendizaje-enseñanza virtual de la investigación científica, desarrollada a nivel de pregrado y postgrado en tres universidades peruanas, se adopta de manera combinada y complementaria las diversas estrategias didácticas basadas en las TIC, expuestos en esta sección. Asimismo, se recurre a las teorías en torno a las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, definidas como el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiente para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado, integrando elementos afectivo-motivacionales y de apoyo, cognitivos y metacognitivos (Jerónimo-Arango et al., 2020).

Según los citados autores en el párrafo anterior, las estrategias de aprendizaje de los estudiantes se clasifican en dos grupos: aquellas basadas en el *enfoque auto-regulado*, tales como las estrategias afectivas, disposiciones y de apoyo, motivacionales-afectivas, metacognitivas, de control del contexto, interacción social y manejo de recursos; y aquellas estrategias basadas en el *enfoque superficial* relacionadas con el procesamiento y uso de la información adquirida, con la intención de identificar y memorizar hechos e ideas.

2.2. MARCO CONCEPTUAL

2.2.1. Investigación formativa

La investigación formativa, implica tomar en consideración tres acepciones (Restrepo Gómez, 2003): primera, *investigación exploratoria*, entendida como la búsqueda de necesidades, problemas, hipótesis y poblaciones relevantes para diseñar proyectos de investigación. Segunda, *formación en y para la investigación*, consiste en



familiarizar al estudiante con la investigación científica, con su naturaleza como búsqueda, con sus fases y funcionamiento; parte de este proceso pedagógico es la estrategia de aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje orientado a proyectos (AOP), la tesis de grado, participación en proyectos de investigación institucionales y otros. Tercera, *investigación para la transformación en la acción o práctica*, referida a aquella investigación, cuyos hallazgos sean aplicados sobre la marcha para afinar y mejorar los programas sociales mientras están siendo desarrollados: investigación-acción.

2.2.2. Aprendizaje virtual

En el pasado y en un contexto de la educación presencial, en el enfoque y la lógica de la enseñanza-aprendizaje se promovía e impulsaba el protagonismo del docente en todo el proceso educativo/formativo de los estudiantes, a través de *métodos expositivos* (Espinoza Freire, 2020; Restrepo Gómez, 2003), y a través del *método de enseñanza-aprendizaje dirigido* (Sánchez-Carlessi, 2017). Sin embargo, en la actualidad y en el contexto de la educación virtual, la investigación formativa, en el marco de la presente investigación, se constituye en una estrategia promotora e impulsora del *aprendizaje autónomo de los estudiantes* a través de la estrategia de *aprendizaje orientado a proyectos – AOP* (Rubio Hurtado et al., 2015). De ahí que se introduce el *enfoque del aprendizaje-enseñanza*, donde el rol de los estudiantes en el proceso de construcción del conocimiento y el aprendizaje es protagónico, con el rol facilitador y tutor del docente. Este enfoque tiene su sustento en tres principios centrales de la investigación formativa: la pregunta o la metodología interrogativa; la no directividad docente; y la docencia inductiva (Espinoza Freire, 2020; Rubio Hurtado et al., 2015; Sabariego Puig et al., 2020).



2.2.3. Educación virtual

La educación virtual mediada por las TIC, es una modalidad de aprendizaje-enseñanza que, responde a los problemas de acceso a la información y homogeniza la calidad de la educación (Campillo-Serrano et al., 2013); satisface las necesidades de aprendizaje y estudio flexibles, incorporando buenas prácticas educativas (Durán et al., 2015) y la construcción del aprendizaje autónomo (Sabariego Puig et al., 2020).

2.2.4. Patrones de comportamiento de los actores

El patrón de conducta o comportamiento no es un rasgo de personalidad, ni una reacción puntual a una situación desafiante, sino una reacción de una persona predispuesta, desde sus características personales, hacia una situación que le resulta desafiante. Diferentes tipos de situaciones evocan reacciones máximas a diferentes personas (Corredor y Monroy, 2009). Entendido así, los patrones de comportamiento de los actores durante el proceso de aprendizaje-enseñanza, son reacciones, expresiones y valoraciones de los estudiantes en torno a la realización apropiada de las diferentes actividades y fases del proceso de elaboración del proyecto de tesis.

2.2.5. Educación superior universitaria

La educación superior universitaria es la última fase del proceso de aprendizaje académico de los diferentes niveles formativos, que como su nombre mismo indica, se imparte en la universidad. Y, según la Ley 30220, la universidad es una comunidad académica orientada a la investigación y a la docencia, que brinda una formación humanista, científica y tecnológica con una clara conciencia de nuestro país como realidad multicultural. Adopta el concepto de educación como derecho fundamental y servicio público esencial. Está integrada por docentes, estudiantes y graduados.



CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL ESTUDIO

El lugar de estudio está comprendido por tres ámbitos regionales: Puno, Cusco y Apurímac, donde funcionan las tres Universidades en las que se han desarrollado las experiencias de la investigación formativa en el aprendizaje-enseñanza de tres grupos de estudiantes, un grupo en cada ámbito regional.

3.2. PERIODO DE DURACIÓN DEL ESTUDIO

El periodo de duración del estudio está comprendido desde el mes de abril de 2020 hasta el mes de diciembre del mismo año, periodo en el que se han desarrollado las experiencias de investigación formativa en el proceso de aprendizaje-enseñanza a nivel de pregrado y posgrado universitario en tres universidades de la macro-región sur del Perú.

3.3. PROCEDENCIA DEL MATERIAL UTILIZADO

Para la generación de datos respecto a las experiencias de investigación formativa en el proceso de aprendizaje-enseñanza a nivel de pregrado y posgrado universitario, se ha diseñado dos instrumentos de investigación principales, tales como: *la guía de grupo focal* y *la lista de cotejo*, las mismas que han sido aplicadas por el propio docente-tesista, estratégicamente, durante las sesiones de aprendizaje-enseñanza desarrolladas, tanto a nivel de pregrado como a nivel de posgrado.



3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA DEL ESTUDIO

Los actores participantes en el desarrollo de las experiencias están constituidos por tres universidades: la Universidad Nacional del Altiplano Puno (UNAP), con más de 18,000 estudiantes matriculados, se encuentra ubicada al sur del Perú, específicamente, en la región Puno, en las orillas del Lago Titicaca a una altitud de 3812 m.s.n.m.; en esta universidad se analiza la experiencia desarrollada en la asignatura de “Taller de Elaboración del Informe de Tesis”, con **21 estudiantes** del décimo semestre (nivel de pregrado) de la Escuela Profesional de Sociología, matriculados en el semestre académico 2020-I.

La Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC), con más de 18,700 estudiantes matriculados; es una de las 4 universidades más antiguas del Perú, y está ubicada al sur del Perú a una altitud de 3300 m.s.n.m.; en esta universidad se analiza la experiencia desarrollada en la Maestría en Antropología Social de la Facultad de Ciencias Sociales. Quienes han participado directamente en el desarrollo de la experiencia son los estudiantes matriculados en las asignaturas de “Seminario de Tesis I”, con **19 estudiantes** y “Seminario de Tesis II”, con **16 estudiantes**. Estas asignaturas corresponden al semestre I y semestre II, respectivamente, del citado programa de maestría que se desarrolla en dos semestres académicos.

La Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac (UNAMBA), con más de 3,500 estudiantes matriculados, comparativamente con las dos universidades anteriores es una universidad pública de reciente creación, ubicada en la ciudad de Abancay, región Apurímac, al sur del Perú y a 2377 m.s.n.m.; en esta universidad se analiza la experiencia desarrollada en la Maestría en Administración Educativa de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Quienes han participado directamente en el



desarrollo de la experiencia son los estudiantes matriculados en la asignatura de “Tesis II”, con **38 estudiantes**, correspondiente al segundo semestre del citado programa de maestría.

En suma, las tres universidades que participaron en el desarrollo de la experiencia son universidades públicas que se encuentran ubicadas en la macro-región sur del Perú y en las zonas altoandinas, con características socioculturales similares.

3.5. DISEÑO METODOLÓGICO

La estrategia metodológica que ha guiado y guía el análisis de la experiencia de aprendizaje-enseñanza universitaria de la investigación formativa es la **investigación cualitativa**, enfoque de investigación de carácter descriptivo e interpretativo. Específicamente, el diseño metodológico se basa en la complementariedad entre *la etnografía virtual y la sistematización de experiencias*. La **etnografía virtual** toma su forma en el estudio de un espacio concreto, aunque complejo, como lo es el ciberespacio, donde se estudian las relaciones sociales, cognitivas, afectivas y sorprendidas de los participantes, expresados a través de mensajes, videoconferencias, imágenes, retroalimentación a tareas, foros de discusión y otros (Álvarez Cadavid, 2009; Ruiz Méndez & Aguirre Aguilar, 2015). En ese proceso, el docente desempeña una gestión y mediación académica a partir de un acompañamiento escrito y oral, asertivo y automotivado basado en las TIC; incorporando, en ese seguimiento, el desarrollo de habilidades de colaboración, autogestión y autonomía intelectual en los estudiantes (Ruiz Méndez & Aguirre Aguilar, 2015).

La otra estrategia metodológica aplicada en el estudio es la **sistematización de experiencias**, entendida como un proceso de reflexión individual y colectiva en torno a una práctica realizada o vivida, que realiza una reconstrucción ordenada de lo ocurrido



en ella, con una mirada crítica sobre la experiencia y produce nuevos conocimientos. Entendida así, la sistematización de experiencias implica tomar en cuenta cinco elementos o fases: identificación de la experiencia; definición del objetivo de la sistematización; recuperación o descripción del proceso vivido; análisis, reflexión crítica e interpretación de fondo; y conclusiones y recomendaciones (Jara H., 2018).

Las *técnicas de investigación* que se aplicaron para el registro de datos e información son los grupos focales virtuales, observación virtual y revisión documental en red. Así como en la investigación cualitativa adaptada a la *e-investigación*, necesitamos orientar la etnografía hacia la *netnografía* o *ciberetnografía*, desde una visión crítica y rigurosa. Es decir, “la investigación cualitativa en línea por medio de imágenes, videoentrevistas, grupos focales en red, chats, búsquedas documentales en la web y variantes de estos, requiere disponer de un repertorio de posibles técnicas que faciliten el trabajo sin precisar la relación física presencial, aunque puntualmente ésta pueda complementar la investigación” (Hernán-García et al., 2020). Los instrumentos de investigación aplicados son: *la guía de grupo focal* y *la lista de cotejo*. Ambos instrumentos han sido validados durante el desarrollo de la primera experiencia de aprendizaje-enseñanza virtual de la investigación formativa, desarrollada con el grupo de estudiantes del Seminario de Tesis I de la Maestría en Antropología Social de la UNSAAC, mediante el método de la prueba piloto (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), que permitió realizar ajustes y mejoras en las preguntas guía y demás aspectos, previamente, contemplados en los instrumentos.

El procesamiento y análisis de los datos y de la información registrada mediante la técnica de la observación virtual y el instrumento de la lista de cotejo se ha efectuado manualmente; en tanto que los datos e información registrada mediante la técnica del grupo focal virtual se procesaron con el Software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti



8.4 (Quispe-Mamani et al., 2022; Pertegal-Felices et al., 2020), que permite sistematizar dichos datos, a partir de la identificación de la categoría central y las subcategorías de análisis emergentes plasmadas en los patrones de comportamiento de los actores participantes en las experiencias.

3.6. PROCEDIMIENTO

El proceso metodológico seguido en la presente investigación tiene su punto de partida en las experiencias de aprendizaje-enseñanza desarrolladas por el tesista; por tanto, el estudio se desarrolla desde y en el aula virtual, las plataformas virtuales y en el uso de otras herramientas TIC, con los grupos de estudiantes a nivel de pregrado y posgrado. El soporte metodológico del estudio radica en la sistematización de experiencias (Jara H., 2018), por ende, se sigue ese procedimiento en complemento con la etnografía virtual.

Para la aproximación a la realidad estudiada y a las experiencias de aprendizaje-enseñanza desarrolladas, el estudio se organiza en cinco fases o momentos:

Primer momento, desarrollo de competencias cognoscitivas con base en la metodología de la investigación científica.

Segundo momento, se ha dedicado a la identificación, definición y formulación del tema-problema de la investigación de tesis: producto uno. A partir de esta fase hasta el final: se ha desarrollado las habilidades de formulación del proyecto de tesis.

Tercer momento, se ha emprendido el trabajo de elaboración del producto dos, referido a la construcción del fundamento teórico y la formulación de las hipótesis.



Cuarto momento, se ha elaborado el marco metodológico de la investigación de cada proyecto de tesis, articulado con los productos previamente elaborados.

Quinto momento, se ha procedido a realizar los trámites administrativos para la inscripción de los proyectos de tesis en las instancias correspondientes de cada Universidad.

3.7. VARIABLES O CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Tratándose de una investigación basada en el paradigma metodológico cualitativo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Quispe-Mamani et al., 2022), se ha trabajado, de modo referencial, con una categoría central: *investigación formativa en el aprendizaje-enseñanza virtual*. De esta categoría central previamente definida, producto de la investigación cualitativa, han emergido tres categorías de análisis principales: *acceso y uso de las TIC por parte de los actores; patrones de comportamiento desarrollado por los actores; y productos desarrollados por los actores*.

La *categoría central de referencia* surge o emerge a partir de dos fuentes de datos e información. Por un lado, producto de la revisión de literatura relacionada con el tema de la investigación; y, por otro lado, durante el desarrollo de las experiencias de aprendizaje-enseñanza de la investigación formativa. En tanto que, las *categorías de análisis principales* han emergido como resultado del diagnóstico realizado en torno al tema-problema de la investigación en la fase del planteamiento del problema, por ello que el investigador decide abordar los tres aspectos del proceso de aprendizaje-enseñanza virtual de la investigación formativa, formulándose así el problema de la investigación, expresado en forma de tres preguntas específicas.



3.8. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Posterior a aquellos cinco momentos, aunque simultáneamente también, se ha realizado el procesamiento, análisis e interpretación de datos recolectados durante las experiencias desarrolladas.

El procesamiento de los datos se ha desarrollado mediante el Software Atlas.ti 8.4, donde, producto del análisis de los datos resultantes de las intervenciones y testimonios de los actores participantes en uno de los grupos focales virtuales con mayor densidad de datos, emergieron cinco “subcategorías de análisis”, las mismas que sirvieron de patrones de comportamiento de los actores para la codificación de los datos resultantes de los restantes tres grupos focales virtuales, configurándose y reafirmando la categoría de análisis central identificada referencialmente al inicio: investigación formativa en el aprendizaje-enseñanza.

Finalmente, una vez procesado y analizado los datos se procedió a interpretar los datos y los resultados, para luego redactar el informe de la tesis. En todo ese proceso se ha recurrido al soporte metodológico de dos técnicas de análisis: el análisis de contenido, lo cual implica el desarrollo de tres estrategias: la reducción de datos, disposición y transformación de datos, y obtención de resultados y verificación de conclusiones (Sánchez-Gómez et al., 2017) y el análisis del discurso, cuyo principal objetivo es analizar las propiedades lingüísticas y pragmáticas de las interacciones comunicativas o dialógicas entre emisor y receptor de datos o información (Sánchez-Saus et al., 2021).



CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. CONTEXTO Y ADAPTACIÓN DE LAS ASIGNATURAS PRESENCIALES A LA MODALIDAD VIRTUAL

El desarrollo de las experiencias se ha iniciado en un contexto cuando, a nivel global, la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha declarado oficialmente de carácter pandémico la Covid-19 el 11 de marzo de 2020, y como consecuencia en el Perú, bajo el Decreto Supremo N° 044-2020-PCM, a partir del 16 de marzo se declara el Estado de Emergencia Nacional y con ello la inmovilización social obligatoria. Este fenómeno de salud pública global ha generado transformaciones multidimensionales en el mundo.

En el caso del Perú, la citada crisis sanitaria global se produce en una situación de crisis política prolongada que venía atravesando el país, debido a problemas estructurales como las brechas de desigualdad social y las fallas del Estado, cuyos resultados al 2017 muestran casi 7 millones de peruanos en condiciones de pobreza, que representa el 21.7% de la población total (Gonzales-Castillo et al., 2020; Narváez Liceras, 2019). Con el fenómeno de la pandemia de la Covid-19, esta situación socioeconómica del país habrá empeorado aún más.

Así, con la pandemia, todas las actividades se han visto afectadas significativamente, entre ellas la educación no ha sido la excepción, porque las condiciones eran adversas para adoptar y adaptarse a la nueva modalidad de educación basada en la virtualidad y a distancia, lo cual significaba que, tanto docentes como estudiantes, tuvieran acceso pleno y uso adecuado de las TIC. Sin embargo, según Flores-Cueto et al. (2020) en el Perú hay una brecha digital expresada en el acceso y uso de las



TIC, es decir, para mediados del año 2019, solo el 59.6% de hogares con cuatro o más miembros tenían acceso a una computadora, y solo el 56.8% de esos hogares tenían acceso a internet, aunque hay un incremento significativo respecto al empleo de un teléfono móvil para acceder a internet por parte de la población peruana.

En este contexto, después de una serie de decisiones, inacciones y acciones en el ámbito de la educación superior universitaria en el Perú, durante el confinamiento hubo inquietudes, demandas, aspiraciones y miedos para dar inicio con las actividades académicas, correspondientes al semestre académico 2020-I, esta vez obligados a adoptar y adaptar el desarrollo de las asignaturas, de una modalidad predominantemente presencial a otra completamente a distancia y virtual mediada por las TIC.

Tomando en cuenta todo lo anterior y considerando la capacitación y conocimiento previo del docente-tesista sobre la gestión de las TIC, en el desarrollo de las experiencias se ha adoptado y adaptado diversas estrategias metodológicas virtuales de aprendizaje-enseñanza, de acuerdo con la naturaleza, procedencia institucional y nivel de estudio de cada uno de los tres grupos de estudiantes y asignaturas cursadas.

Las experiencias de aprendizaje-enseñanza virtual se han desarrollado en cinco momentos, tomando como referencia la metodología de la investigación científica. El proceso seguido o desarrollado se expone detalladamente a continuación.

Primer momento, dado que las experiencias giran en torno a la investigación formativa en el aprendizaje-enseñanza de la investigación científica en la educación superior universitaria, respondiendo a la lógica sistemática y secuencial del proceso de la investigación científica, con los tres grupos de estudiantes participantes en las experiencias se ha desarrollado los contenidos temáticos del proceso de la investigación: epistemología de la investigación cuantitativa, cualitativa y mixta; planteamiento o



definición del tema-problema; elaboración o construcción del fundamento teórico; formulación y operacionalización de hipótesis; y marco metodológico en torno a cada uno de los tres paradigmas de la investigación científica.

El desarrollo de cada uno de los contenidos temáticos referidos en el párrafo anterior se ha hecho efectiva a través de sesiones virtuales sincrónicas vía Cisco Webex Meetings y Google Meet, cuya estrategia metodológica ha sido expositiva, participativa y dialógica basada transversalmente en la construcción del conocimiento y el aprendizaje colaborativo (Roselli, 2016; Vargas et al., 2020), según el cual el conocimiento se construye en y a través de la interacción social, generando así la humanización de la educación.

Segundo momento, posterior a los contenidos temáticos desarrollados sobre el proceso de la investigación científica se ha emprendido la aplicación, en la práctica, de las competencias y las habilidades desarrolladas previamente para la identificación, definición y planteamiento del tema-problema de la investigación de tesis de pregrado y de posgrado, con cada uno de los tres grupos. Este trabajo se ha desarrollado bajo estrategias metodológicas diferenciadas de acuerdo con las características de cada grupo de estudiantes: el grupo de estudiantes de la **UNAP** de la asignatura de Taller de Elaboración del Informe de Tesis (en adelante UNAP-TEIT), según el plan curricular, durante los dos semestres previos han cursado dos asignaturas referidas a la elaboración de la tesis; sin embargo, al inicio de la asignatura objeto de la experiencia que se sistematiza y analiza, el 100% de estudiantes no tenían identificado su tema de investigación para su proyecto de tesis. Situación que exigía elaborar el proyecto de tesis, por ello, como requisito para aprobar la asignatura se acordó colectivamente la inscripción



de los proyectos de tesis en la plataforma virtual PILAR¹ de la UNAP. El sustento de este proceso ha sido la estrategia de Aprendizaje Orientado a Proyectos (Rubio Hurtado et al., 2015).

En respuesta a la meta acordada se trabajó, primeramente, en la identificación de los temas de investigación de los proyectos de tesis, ya sea individual o colectiva de dos integrantes a lo más, porque así lo establece el reglamento de grados y títulos de la UNAP para la elaboración y sustentación/defensa de la tesis de pregrado. Una vez identificado los temas de investigación, se han constituido cuatro grupos de trabajo de cinco estudiantes cada uno, por afinidad temática; en estos grupos focales se ha aplicado la metodología de la *asesoría personalizada grupal*, donde sobre la base del primer producto entregado a través de la plataforma virtual, el docente en las sesiones virtuales sincrónicas que, semanalmente, realiza vía Cisco Webex Meetings, emite las observaciones, orientaciones, correcciones, sugerencias y mejoras a cada proyecto, con la participación activa de los estudiantes responsables de cada proyecto y de los integrantes del grupo, generando así el aprendizaje colaborativo.

Aquellas sesiones de asesoría personalizada grupal se han desarrollado asignando un tiempo de 60 minutos por cada grupo focal hasta por tres veces o durante tres semanas, referidos al primer producto, y en la cuarta semana, después del trabajo asincrónico desarrollado, cada uno o cada grupo responsable de los proyectos, entregaron el producto final revisado y corregido del primer componente del proyecto de tesis, a través de la plataforma virtual asincrónica Moodle.

¹ Es la plataforma de investigación universitaria integrada a la labor académica con responsabilidad (PILAR), que la UNAP dispone de manera virtual, donde docentes, tesis y coordinadores tienen la información para realizar la subida, calificación, revisión y posterior dictaminación de proyectos de investigación de pregrado conducentes a la obtención del título profesional. <https://vriunap.pe/pilar>



Con el grupo de estudiantes de la **UNSAAC** se han desarrollado dos asignaturas: Seminarios de Tesis I y II en la Maestría en Antropología Social (en adelante UNSAAC-MAS). En la primera asignatura, después de haber realizado un diagnóstico rápido sobre la situación del proceso de elaboración del proyecto de tesis, se ha identificado que la gran mayoría de los participantes tenían un tema de investigación elegido, aunque con poca claridad y convicción, y algunos aún no lo tenían; también se expresaban dudas y ambigüedades en torno a los temas elegidos para sus proyectos de investigación que les conduciría a la elaboración de la tesis para optar el grado de maestro.

Ante esta situación, al contar con un número razonable de estudiantes (19) y considerando su nivel de posgrado, se ha decidido trabajar bajo la estrategia metodológica de la *asesoría personalizada individual*, puesto que cada estudiante debía elaborar su proyecto de tesis, individualmente, sobre una problemática sociocultural. En este sentido, se ha acordado que el producto final de la asignatura sería la primera versión del proyecto de tesis mejorable.

Así, dado el tiempo de duración de la asignatura de cinco semanas, con un total de 80 horas lectivas, en este primer momento, durante la segunda y tercera semana, se ha previsto elaborar el primer producto, tanto de manera sincrónica como asincrónica, aplicando la Videollamada de WhatsApp de lunes a viernes en horario nocturno de siete a diez de la noche, y asignando 40 minutos a cada estudiante/proyecto, por semana. En las sesiones sincrónicas el docente proporciona las orientaciones, sugerencias y las acciones de mejora a cada producto entregado. Los productos elaborados se entregaron vía la plataforma virtual Google Classroom y la dedicación en la revisión de los productos entregados ha demandado un tiempo promedio de trabajo asincrónico de 45 minutos promedio por cada proyecto y semana de parte del docente, donde la dedicación asincrónica de parte de los estudiantes participantes, también ha sido significativa.



En la asignatura de Seminario de Tesis II, con el mismo grupo de estudiantes de la UNSAAC, y con 16 estudiantes participantes, bajo la misma estrategia metodológica y dando secuencia lógica al producto referido al planteamiento y formulación del problema de la investigación se han desarrollado las asesorías personalizadas individuales, esta vez, haciendo uso del aula virtual sincrónica Google Meet, porque la mejora y la consolidación de los productos en esta parte exigía una mayor interacción cara a cara (*face to face*), compartiendo colaborativamente la información a través de la interfaz del Google Meet, donde los tiempos de trabajo asignados para cada estudiante/proyecto han sido gestionados desde la puntualidad, la precisión y la responsabilidad de los actores participantes.

Con el grupo de estudiantes de la **UNAMBA** en la asignatura de Tesis II (en adelante UNAMBA, T-II) de la Maestría en Administración Educativa, considerando el número elevado de estudiantes matriculados (38), se ha adoptado la estrategia metodológica de los grupos focales por afinidad temática, constituyéndose cuatro grupos de seis integrantes y dos grupos de siete integrantes, puesto que uno de los estudiantes matriculados no ha participado en el desarrollo de la experiencia. Del total de participantes solo el 13% habían identificado su tema-problema de la investigación, en la asignatura de Tesis I desarrollado por otro docente de manera presencial; no obstante, el resto de participantes tenían su tema identificado con dificultades y ambigüedades significativas, constituyéndose en un desafío importante a superar, cuyo producto acordado, colectivamente, al finalizar la asignatura era el proyecto elaborado y validado, tanto por el docente como por el asesor/director de tesis.



El tiempo de duración de la asignatura es de cinco semanas con un total de 112 horas lectivas. Las sesiones sincrónicas de *asesoría personalizada grupal*, vía Google Meet, se han desarrollado los fines de semana, asignando dos horas de trabajo a cada grupo. La entrega de los productos se ha hecho efectiva a través de la plataforma virtual asincrónica de Google Classroom, y la revisión crítica de dichos productos ha demandado la dedicación asincrónica de un promedio de 15 horas por semana, de parte del docente. De esta manera, con base en los productos entregados por cada participante se ha realizado las sesiones sincrónicas de *asesoría personalizada grupal*, donde se ha generado un proceso de aprendizaje-enseñanza colaborativa virtual, con la participación activa, tanto del docente como de los estudiantes, para sugerir, orientar y mejorar los productos.

Tercer momento, a partir del planteamiento y formulación del tema-problema de la investigación desarrollado con cada uno de los tres grupos de estudiantes, dando continuidad y mejora de las estrategias metodológicas de aprendizaje-enseñanza diferenciadas que se han implementado durante el primero y el segundo momento, se ha emprendido el trabajo virtual sincrónico y asincrónico en torno a la elaboración del producto dos, referido a la construcción del fundamento teórico y la formulación de las hipótesis, éstas últimas de acuerdo con el paradigma metodológico de la investigación científica adoptado en cada proyecto de tesis.

Con el grupo de estudiantes de la **UNAP-TEIT**, considerando su nivel de pregrado, al inicio de la elaboración del producto dos se ha recapitulado sobre las pautas metodológicas básicas referidas al producto, con todo el grupo a través de una videoconferencia vía Cisco Webex Meetings. Inmediatamente después los estudiantes trabajaron de manera asincrónica en la elaboración del citado producto de acuerdo con las variables de estudio o las categorías de análisis identificadas y definidas en el producto anterior, para establecer la coherencia y consistencia con las hipótesis del proyecto. Una



vez entregado el producto dos a través de la plataforma virtual asincrónica Moodle, se ha realizado las revisiones virtuales asincrónicas de los productos por parte del docente, asignando un tiempo promedio de 40 minutos por cada proyecto, y este trabajo se ha realizado en dos oportunidades durante dos semanas hasta que el producto estuviera mejorado y consolidado, para que en la subsiguiente semana sea entregado el producto final de este componente, articulado al producto anterior.

En relación con el grupo de estudiantes de posgrado de la **UNSAAC-MAS**, en la asignatura de Seminario de Tesis I, se ha revisado la literatura en coherencia con las variables del estudio o las categorías de análisis identificadas en el planteamiento y formulación del problema de la investigación de cada proyecto, este trabajo asincrónico conducente a la elaboración del producto dos ha sido realizado durante una semana. Con base en el producto entregado vía la plataforma virtual asincrónica Google Classroom se realiza la revisión crítica virtual asincrónica de los productos, asignando un tiempo promedio de dedicación de 45 minutos por estudiante/proyecto para la revisión y retroalimentación vía correo electrónico. De acuerdo con los insumos producidos asincrónicamente se desarrollan las sesiones virtuales sincrónicas a través de la Videollamada de WhatsApp, dónde caso por caso se realiza las orientaciones, correcciones, sugerencias y acciones de mejora de los productos, dedicando 40 minutos por estudiante/proyecto, y en la subsiguiente semana se entrega el producto final revisado y mejorado en articulación con el producto anterior.

En la asignatura de Seminario de Tesis II, se ha revisado, mejorado y consolidado el fundamento teórico bajo una estrategia metodológica similar a la desarrollada previamente, con la única diferencia que en esta oportunidad las sesiones virtuales sincrónicas se han desarrollado vía Google Meet, con la retroalimentación a través del WhatsApp y correo electrónico.



Con el grupo de estudiantes de posgrado de la **UNAMBA, T-II**; el trabajo de elaboración del producto dos, referido al fundamento teórico se ha desarrollado por una semana durante la tercera semana de actividades de la asignatura, continuando con la estrategia metodológica implementada en los momentos anteriores, donde tanto de manera asincrónica como sincrónica se ha revisado la literatura en coherencia con las variables de estudio o las categorías de análisis definidas en el producto uno, y que además sea coherente con las hipótesis. Quienes tenían previamente avanzado en la elaboración del producto, han requerido reelaborarlo, debido a que los diversos enfoques teóricos debían estar conectados coherentemente con las variables de estudio. En este proceso ha sido relevante la estrategia metodológica basada en los grupos focales, porque a través de las videoconferencias vía Google Meet permitió la socialización de las pautas metodológicas de la reelaboración del fundamento teórico a partir de la revisión y análisis colectivo de cada caso, generándose el aprendizaje colaborativo entre los participantes de cada uno de los grupos focales constituidos por afinidad temática.

Cuarto momento, después de haber elaborado de manera articulada los dos productos anteriores, correspondía la elaboración del marco metodológico de la investigación de cada proyecto de tesis. Con una visión del todo, dirigido a los tres grupos de estudiantes, el trabajo asincrónico de elaboración del producto tres se ha basado en las siguientes pautas metodológicas básicas: fundamento epistemológico de la investigación, diseño metodológico, población y muestra, técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos. Con la elaboración articulada de este producto concluía el proyecto de tesis, donde era necesario el visto bueno/validación del docente y del asesor de tesis.

La entrega del producto tres a través de las plataformas virtuales Moodle y Google Classroom se ha hecho efectiva en tiempos diferenciados: mientras que los estudiantes de pregrado de la UNAP-TEIT, entregaron el producto al finalizar los tres meses de trabajo virtual realizado; los estudiantes de postgrado de la UNSAAC-MAS entregaron el producto final al haber finalizado las asignaturas de Seminarios de Tesis I y II, es decir, al final de las 10 semanas de trabajo; en tanto que los estudiantes de la UNAMBA, T-II, entregaron el producto final al culminar la sexta semana de trabajo sincrónico y asincrónico, desarrollados.

Quinto momento, una vez concluida la elaboración del proyecto de tesis, con el visto bueno/validación del docente y el asesor de tesis, en esta parte final se ha procedido a realizar los trámites administrativos para la inscripción del proyecto de tesis en la instancia correspondiente, de acuerdo con la normativa vigente y los procedimientos establecidos por cada Universidad y nivel de estudios. En algunos casos, esta etapa final ha requerido el trabajo presencial.

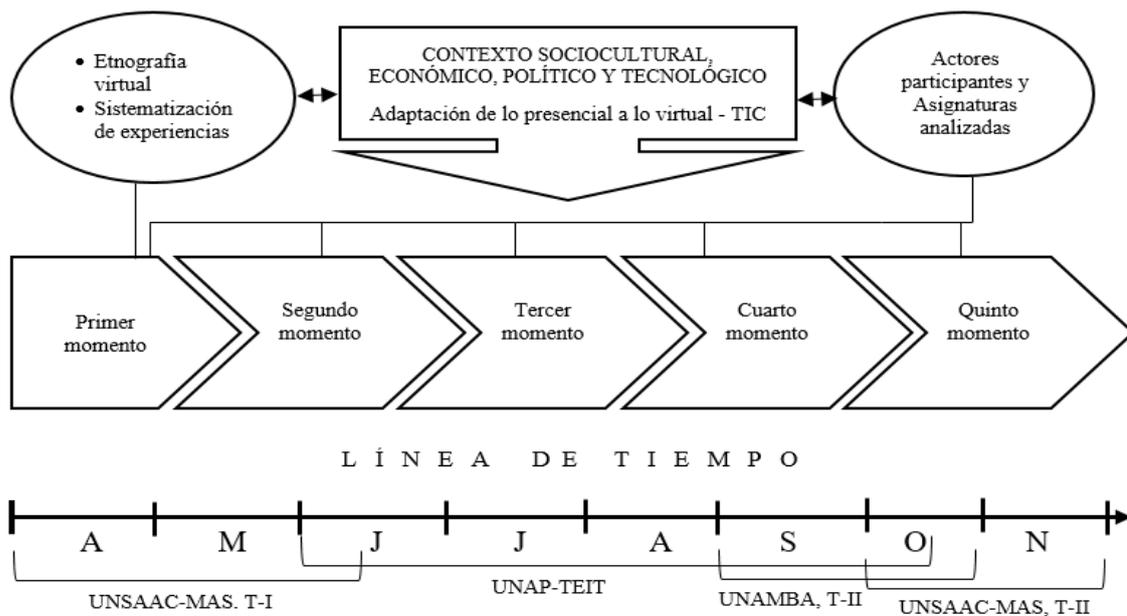


Figura 1. Flujograma del proceso metodológico de las experiencias

Fuente: elaboración propia.



4.2. ACCESO Y USO DE LAS TIC POR PARTE DE LOS ACTORES

El desarrollo de las experiencias de formación de investigadores a través de las asignaturas de seminario de grado y posgrado, bajo la modalidad virtual, ha significado el cambio de los hábitos y las prácticas de aprendizaje-enseñanza, tanto para los estudiantes como para los docentes. Dichos cambios están expresados, por un lado, en el *acceso o disponibilidad* de las TIC por parte de los estudiantes, tales como: computadora, laptop, tablet, celular y conexión a la red internet, que en muchos casos ha dificultado en el normal y adecuado desarrollo de las actividades académicas.

Respecto a las dificultades, yo tuve problemas en la parte técnica de conexión a internet, al igual que mis compañeros, sin embargo, se ha logrado llegar al objetivo (cita 1:55).

La conectividad fue el talón de Aquiles en este proceso de educación remota que estamos adoptando a nivel de pregrado y posgrado (cita 2:22).

No obstante, pese a dichas dificultades de acceso a medios y herramientas informáticas, la gran mayoría de los estudiantes participantes en las experiencias han logrado sobreponerse a ellas y lograron aprendizajes significativos. Estos resultados han sido posibles, porque se ha impulsado la educación digital inclusiva basada en el contexto socioeconómico, cultural e institucional (Hernández Sánchez & Ainscow, 2020) y basada en la educación humanizada (Pallarès Piquer, 2020).

Por otro lado, aquellos cambios implican también contar, de parte de los actores, con las *habilidades de uso* de las TIC aplicadas en el desarrollo de cada una de las experiencias de aprendizaje-enseñanza virtual (ver Tabla 1).

Las dificultades que hemos sufrido todos es el hecho de que no estábamos adecuados a un tipo de enseñanza virtual, sin embargo, la coyuntura que vivimos también nos pone retos interesantes como es la de utilizar estos medios tecnológicos para acceder a una educación y terminar la maestría (cita 1:53).

Tabla 1 TIC aplicadas según universidad, asignatura y nivel de estudios

Universidad, asignatura y nivel de estudios	TIC aplicadas en el desarrollo de la experiencia		
	Aula virtual sincrónica	Plataforma virtual asincrónica	Comunicación o interacción instantánea
UNAP Taller de elaboración del informe de tesis (Nivel de pregrado).	Cisco Webex Meetings	Moodle Correo electrónico	WhatsApp WhatsApp Web
UNSAAC Seminario de tesis I Seminario de tesis II (Nivel de posgrado)	Google Meet Videollamada de WhatsApp	Google Classroom Correo electrónico	WhatsApp WhatsApp Web
UNAMBA Tesis II (Nivel de posgrado)	Google Meet	Google Classroom Correo electrónico	WhatsApp WhatsApp Web

Fuente: elaboración propia.

Además, lo novedoso y beneficioso de la educación remota ha sido el registro virtual (grabación), disponibilidad y acceso flexible a la información generada en las sesiones sincrónicas, de acuerdo a la necesidad de los estudiantes, lo cual ha motivado y fortalecido el aprendizaje autónomo.

Otra lección que aprendí es que en las aulas virtuales o los instrumentos que estamos utilizando como Webex o Meet creo que ha sido muy importante porque a medida que usted daba sus clases lo grababa y ese video no los pasaba a las aulas virtuales, donde nosotros podíamos volver a ver de como explicaba detalladamente las lecciones y así se aprendía mucho más, eso yo rescato bastante de las clases virtuales (cita 3:35).



4.3. PATRONES DE COMPORTAMIENTO DESARROLLADOS POR LOS ACTORES

Las subjetividades e intersubjetividades de los actores, tanto individuales como colectivos, involucrados en el desarrollo de las experiencias se pueden apreciar en la Tabla 2 y la Figura 2. Donde, adoptando y adaptando el enfoque de la investigación formativa virtual orientada al impulso del aprendizaje autónomo (Sabariego Puig et al., 2020) y el tránsito de un modelo clásico basado en la presencialidad a modelos educativos completamente virtuales, aplicando de manera complementaria las estrategias *E-learning*, *M-learning*, *U-learning*, *F-learning* y *P-Learning* (Aguirre León et al., 2020; Araos-Baeriswyl et al., 2020; Velandia-Mesa et al., 2017; Vidal-Alabró et al., 2020), se han generado e identificado cinco patrones de comportamiento de los actores en torno al aprendizaje-enseñanza universitaria de la investigación científica, expresados en términos de subcategorías de análisis complementarias: a) acompañamiento permanente en el logro de resultados/productos; b) exigencia, disciplina, colaboración y cumplimiento; c) asesoría personalizada individual y grupal; d) cobertura de brechas digitales en la educación virtual; y e) complementariedad Teoría-Práctica en la investigación científica.

Acompañamiento permanente en el logro de resultados/productos, es la primera subcategoría de análisis emergente, porque ha aparecido con mayor frecuencia en las intervenciones de los actores (E=64), lo cual significa que, desde la perspectiva de los estudiantes, en el proceso de aprendizaje-enseñanza o la formación de investigadores es muy importante el acompañamiento permanente del docente. Similar a otros estudios, más allá del aprendizaje autónomo de los estudiantes, el docente asume el rol tutor en el proceso de aprendizaje/formativo del estudiante, compartiendo lo académico-cognitivo y lo afectivo-emocional (Giordano & Méndez Karlovich, 2020) y propiciando acciones que le permita una mayor autonomía, tanto a nivel personal y social como académico

(Delgado-García et al., 2020). Además, el acompañamiento permanente en el logro de resultados, como una de las estrategias pedagógicas promueve el desarrollo de habilidades de colaboración, autogestión y autonomía intelectual de los estudiantes, con base en la docencia no directiva: docente facilitador y gestor del aprendizaje autónomo, fortaleciendo la lógica de la relación “aprendizaje-enseñanza”.

Tabla 2 Patrones de comportamiento de los actores: categoría y subcategorías de análisis emergentes

Categoría de análisis	Subcategoría de análisis	Enraizamiento (citas)	Cita representativa (testimonio de los actores)
Investigación formativa en el aprendizaje-enseñanza virtual	Acompañamiento permanente en el logro de resultados/productos	64	Efectivamente, se ha logrado el objetivo de subir el proyecto a la plataforma PILAR. Si hubiéramos llevado con otro docente no hubiese cumplido ese objetivo, nos hubiera dicho no me importa su proyecto, no me importa la recolección de datos que hicieron, ahora tenemos que hacer el informe; y nuestro trabajo hubiera estado lleno de incoherencias. Felizmente, hemos llegado a llevar nuevamente con usted profesor, y hemos continuado hasta cumplir el objetivo (cita 3:1).
	Exigencia, disciplina, colaboración y cumplimiento	49	Compañeros buenas noches, en estas semanas de aprendizaje, sobre todo haciendo un hincapié de cómo podemos elaborar un trabajo de investigación desde un punto de vista metodológico y pragmático, me ha conducido a una reflexión: primero, hay que ser muy disciplinado en los tiempos; segundo, no dejar el trabajo, sino te pierdes; y como tercer punto, ser estricto en las entregas (cita 1:33).
	Asesoría personalizada individual y grupal	41	Al igual que mis compañeros yo tenía muchas dificultades para entender la metodología de la investigación científica, pero la ventaja es que, usted tiene bastante conocimiento sobre la metodología de investigación, yo le he entendido un poco más sencillo de la forma cómo usted me explicaba en cada asesoría personalizada, en cada proceso, desde el planteamiento del problema hasta la última fase del perfil de proyecto (cita 1:22).
	Cobertura de brechas digitales en la educación virtual	17	Yo tuve problemas en la parte técnica de conexión a internet, al igual que mis compañeros, sin embargo, se ha logrado el objetivo, y como dicen: no se trata de la cantidad de horas de enseñanza sino de la calidad de horas de enseñanza, entonces creo que eso se ajusta y describe lo que ha sido el curso que hemos llevado con usted doctor, le agradezco infinitamente (cita 4:32).

Complementariedad Teoría-Práctica en la investigación científica 12

Me siento feliz, por lo que hemos podido lograr en los cursos de seminario de tesis uno y dos, donde usted ha sido nuestro docente y eso me alegra mucho, sinceramente el tema y la metodología de investigación a mí personalmente me ha quedado muy claro, el curso lo ha desarrollado de manera teórica y también práctica, eso ha dado aún más soporte y esto también se ve en el curso de Atlas.ti que nos va a servir de herramienta (cita 2:21).

Fuente: Elaboración propia con base en los datos procesados en Atlas.ti 8.4

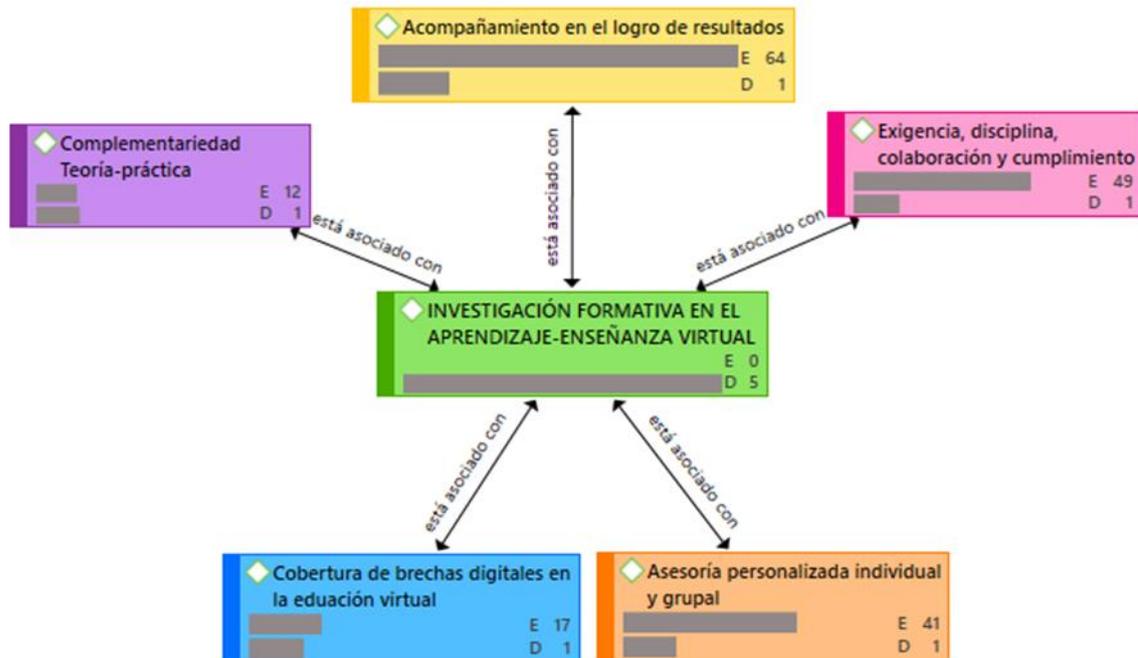


Figura 2. Red semántica de patrones de comportamiento de los actores: categoría y subcategorías de análisis emergentes.

Fuente: Elaboración propia con base en Atlas.ti 8.4

Exigencia, disciplina, colaboración y cumplimiento, como la segunda subcategoría de análisis emergente, en el análisis de las relaciones y la comparación de datos, ha aparecido en cuarentainueve oportunidades (E=49) en las intervenciones de los actores, constituyéndose en los valores sociales orientados al logro de aprendizajes en investigación, a partir de la toma de conciencia, reflexión, autocrítica y asunción de responsabilidades individuales y colectivas en los estudiantes. La exigencia y la disciplina son, a su vez, estrategias pedagógicas valoradas positivamente por los estudiantes en su



aprendizaje y formación en investigación, porque sin ellas, frecuentemente, surgen el descuido, el olvido, la impuntualidad y el incumplimiento de sus funciones.

La colaboración en el proceso de aprendizaje, es otra de las estrategias pedagógicas que contribuyen directamente en el cumplimiento de las funciones y responsabilidades académicas de los estudiantes. Así, el *aprendizaje colaborativo* puesto en práctica impulsa el valor constructivo de la interacción sociocognitiva y de la coordinación entre estudiantes (Roselli, 2016), es decir, el conocimiento es definido como un proceso de construcción colaborativa de significados en todo el proceso de aprendizaje-enseñanza, donde participan, tanto docente como estudiantes.

Asesoría personalizada individual y grupal, se presenta como la tercera subcategoría de análisis emergente con cuarentayuna apariciones (E=41) en las intervenciones de los actores, lo cual da cuenta del alto grado de importancia de esta estrategia pedagógica en el proceso de aprendizaje/formación de investigadores. Específicamente, la APIG hace referencia a las orientaciones, sugerencias y recomendaciones metodológicas específicas y particularizadas, individuales y colectivas, a los estudiantes en torno a la temática y problemática específica abordada en su proyecto de investigación de tesis. Este proceso es desarrollado a partir del análisis y comprensión integral del contexto de aprendizaje-enseñanza del estudiante. Como en la educación personalizada, la persona humana es el sujeto de la educación (Pérez Guerrero & Millán Ghisleri, 2021), de modo que no es un método pedagógico, sino un modo de ver la educación a través de la realidad más profunda del hombre, porque el aprendizaje y la enseñanza constituyen la razón de ser del individuo o su sociabilidad natural.



En coherencia con lo anterior, la asesoría personalizada individual y grupal como estrategia pedagógica está orientada a la construcción de la *educación humanizada*, entendida como un constructo pedagógico preparada para conferir al alumnado pautas y maneras de ser, hacer y estar mejor (Pallarès Piquer, 2020), donde *aprender a aprender* implica la gestión y autorregulación del aprendizaje autónomo para la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes que permita solucionar problemas reales (Gargallo López et al., 2020), complementado por el aprendizaje basado en la investigación (Santana-Vega et al., 2020), y el desarrollo de habilidades cognitivas complejas se produce a través de los grupos de enriquecimiento (Renzulli, 2021), centrados en los intereses del alumno y proporcionan un espacio para el aprendizaje de alto nivel inductivo e investigador.

Cobertura de brechas digitales en la educación virtual, es la cuarta subcategoría de análisis emergente, que apareció en diecisiete oportunidades (E=17) en las intervenciones de los actores durante los grupos focales. Esta subcategoría, además de tener relación directa con el modelo educativo virtual adoptado, da cuenta de las dificultades de acceso y uso de las TIC. Según Monjelat et al. (2021), si bien la educación virtual se considera como la respuesta más eficiente a los problemas de desigualdad en nuestra sociedad, no necesariamente es una garantía para la inclusión digital de quienes participan en la educación superior. Los aspectos cruciales para la inclusión digital no son sólo tecnológicos, sino que son socioeconómicos, culturales e institucionales (Hernández Sánchez & Ainscow, 2020).

Complementariedad teoría-práctica en la investigación científica, como la quinta subcategoría de análisis emergente en la investigación, ha aparecido en doce oportunidades (E=12) en las intervenciones de los actores, aunque de manera reducida, no obstante, hace referencia a aquella relación indispensable que se produce en el proceso



de aprendizaje-enseñanza/formativo de la investigación. Estudios sobre formación de investigadores, sostienen que la *epistemología personal* definida como naturaleza del conocimiento y proceso de conocer o de obtención del conocimiento (Zanotto & Gaeta González, 2018), contribuye directamente en el ejercicio de aquella relación teoría-práctica en el proceso de generación del conocimiento científico.

En la complementariedad entre la pedagogía praxeológica y el enfoque de la ética y la sabiduría práctica, la investigación formativa en el aprendizaje-enseñanza de la investigación implica asumir un enfoque relacional entre el conocimiento y la acción, enfatizando la reflexión sobre la acción y articulando el saber ser, saber hacer, saber vivir y saber decir; donde están presentes, transversalmente, las dimensiones: ontológica, ética y hermenéutica de la acción (Cuadros-Contreras, 2019; Pineda Martínez & Orozco Pineda, 2017). Es decir, en esa práctica relacional, el docente tiene la responsabilidad de generar confianza mutua en los estudiantes y plantear las intervenciones formativas en función de los intereses y las necesidades de ambos.

Ahora bien, lo expuesto en torno a los cinco patrones de comportamiento de los actores, da cuenta de la experiencia socio-académica vivida por los estudiantes en el proceso de aprendizaje-enseñanza virtual de la investigación científica, desarrollada en las tres universidades de la macro-región sur del Perú. Aquellos patrones de comportamiento de los actores, expresados en las subcategorías de análisis, son prácticas pedagógicas (Ruiz Méndez & Aguirre Aguilar, 2015), que reflejan los cambios adoptados y adaptados con la implementación de los nuevos modelos educativos basados en la virtualidad y mediados por las TIC, donde se impulsa la lógica y dinámica de la relación aprendizaje-enseñanza, asignando mayor protagonismo al estudiante en el proceso de su aprendizaje. Proceso pedagógico que, desde el enfoque de la investigación formativa, se conoce como el aprendizaje autónomo (Sabariego Puig et al., 2020).



Además, aquellos patrones de comportamiento de los actores del proceso de aprendizaje-enseñanza virtual, se sostienen en que la educación virtual mediada por las TIC, en buena medida, promueve: el acceso libre a la información buscando homogeneizar la calidad de la educación (Campillo-Serrano et al., 2013), el aprendizaje y estudio flexible mediante buenas prácticas educativas (Durán et al., 2015), el desarrollo cognitivo superior: análisis, síntesis y aplicación de conceptos mediante el aprendizaje autónomo (Araos-Baeriswyl et al., 2020; Díaz-Guillén et al., 2021; Sapién Aguilar et al., 2020; Vialart Vidal, 2020), la inclusión social digital sin perder la calidad (Díaz-Guillén et al., 2021), y el acompañamiento escrito y oral del docente para el desarrollo de habilidades de colaboración, autogestión y autonomía intelectual en los estudiantes (Ruiz Méndez & Aguirre Aguilar, 2015).

Sin embargo, las experiencias desarrolladas y analizadas, también dan cuenta de algunas externalidades generadas en el proceso de aprendizaje-enseñanza virtual, tales como las desigualdades relativas, tanto en el acceso como en el uso de las TIC, donde intervienen las condiciones socioeconómicas, culturales e institucionales (Hernández Sánchez & Ainscow, 2020). Por lo tanto, es importante considerar que la educación virtual no necesariamente garantiza la inclusión de los actores en la educación superior (Monjelat et al., 2021), ni es generalizable en los diferentes niveles y ámbitos de la educación superior, salvo se superen aquellas variables intervinientes en el proceso.

4.4. PRODUCTOS DESARROLLADOS Y LOGRADOS POR LOS ACTORES

Tomando en cuenta que el análisis y la sistematización de las experiencias de aprendizaje-enseñanza de la investigación científica están basadas en la estrategia de AOP (Restrepo Gómez, 2003), es decir, en los proyectos de investigación de tesis, conducente al título de Licenciado en Sociología (UNAP) y a los grados de Maestro en



Antropología Social (UNSAAC) y Maestro en Administración Educativa (UNAMBA); todo ello, desde el enfoque de la investigación formativa, significa la formación en y para la investigación científica, cuyos resultados obtenidos con cada uno de los tres grupos de estudiantes participantes en el desarrollo de las experiencias, se presentan en la Tabla 3.

Cada uno de los proyectos refleja o gira en torno al abordaje de un problema social y pedagógico, identificado y definido sobre la base del conocimiento y la experiencia laboral de los estudiantes-investigadores, quienes basándose en la integración del método de enseñanza-aprendizaje dirigido y el método por descubrimiento (Espinoza Freire, 2020; Restrepo Gómez, 2003; Sánchez-Carlessi, 2017) y en el método de aprendizaje autónomo (Espinoza Freire, 2020; Rubio Hurtado et al., 2015; Sabariego Puig et al., 2020) desarrollan sus habilidades y competencias investigativas necesarias para la producción académica y su desarrollo profesional a partir de problemas reales (Sabariego Puig et al., 2020) dentro de un marco curricular formalmente establecido (Rojas Gómez & Viaña Bermúdez, 2017).

En todo ese proceso de desarrollo de habilidades y competencias investigativas, el docente juega el rol gestor y facilitador del proceso de aprendizaje (Espinoza Freire, 2020; Restrepo Gómez, 2003), adoptando el modelo de docente basado en la docencia inductiva (Sabariego Puig et al., 2020). Dicho de otra manera, en términos de Jerónimo-Arango et al. (2020) el docente promueve e impulsa estrategias de aprendizaje en los estudiantes, basadas en el enfoque auto-regulado, tales como las estrategias afectivas, disposiciones y de apoyo, motivacionales-afectivas, metacognitivas, de control del contexto, interacción social y manejo de recursos.

Tabla 3 Resultados obtenidos según universidad, asignatura y nivel de estudios

Universidad, asignatura y nivel de estudios	N° de estudiantes		Estado / situación del proyecto de tesis al finalizar la asignatura		
	Matriculados	Participantes en la experiencia	Aprobado por el docente y el asesor de tesis	Inscrito en la instancia correspondiente de la Universidad	Logro obtenido: proyectos elaborados (%)
UNAP Taller de elaboración del informe de tesis (nivel de pregrado)	21	20	20	20	100.0
UNSAAC Seminario de tesis I	19	19	19	--	100.0
Seminario de tesis II (nivel de posgrado)	16	16	15	15	93.8
UNAMBA Tesis II (nivel de posgrado)	38	37	34	--	92.0

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con los resultados que se observan en la Tabla 3, se sostiene que, producto de las experiencias de aprendizaje-enseñanza desarrolladas bajo la modalidad virtual, hubo logros importantes expresados en la elaboración real y formal de los proyectos de tesis. Según las listas de cotejo-docente, en el caso de la UNAP-TEIT, el 100% de los estudiantes que han participado activamente en la experiencia han logrado el resultado esperado en la asignatura desarrollada. En la UNSAAC-MAS, el 100% de los estudiantes lograron el propósito del Seminario de Tesis I, en tanto que el 93.8% de los mismos estudiantes lograron el resultado esperado en el Seminario de Tesis II. Por su parte, en la UNAMBA, T-II, el 92% de los estudiantes lograron el resultado esperado de la asignatura desarrollada. Estos logros significativos dan cuenta del éxito de las experiencias desarrolladas virtualmente en el contexto de la pandemia de la Covid-19.



Ahora bien, para la obtención de los logros cuantitativos y cualitativos en las experiencias desarrolladas, además de las estrategias pedagógicas expuestas previamente, en el proceso se han incorporado algunos elementos estratégicos complementarios y enriquecedores al proceso de aprendizaje-enseñanza de la investigación científica, tales como: la participación activa y crítica de los asesores de tesis; la necesaria adaptación o adecuación de los proyectos a la estructura de elaboración de los proyectos de tesis en cada Universidad; y relacionada con ésta última, se ha contribuido significativamente en la reforma institucional de las estructuras del proyecto y el borrador de tesis en la UNAMBA. De esta manera, en el desarrollo de la experiencia se adopta *la docencia inductiva*, donde el aprendizaje-enseñanza se desarrolla desde una perspectiva comunitaria, social e institucional, esto es, integrando el ámbito contextual del ejercicio docente (Espinoza Freire, 2020; Rubio Hurtado et al., 2015; Sabariego Puig et al., 2020).



V. CONCLUSIONES

PRIMERA: El desarrollo de las experiencias de investigación formativa en el aprendizaje-enseñanza virtual de la investigación ha requerido el acceso y uso adecuado de las TIC. En ese sentido, uno y otro grupo de estudiantes ha tenido más o menos dificultades de conectividad; sin embargo, en todos los grupos se han logrado aprendizajes significativos, porque el proceso se ha basado en la comprensión del contexto socioeconómico, cultural e institucional de los actores participantes en las experiencias. Es decir, durante la educación virtual se ha incorporado los principios y valores de la educación humanizada.

SEGUNDA: Producto de las experiencias desarrolladas, desde la perspectiva de los actores participantes de la investigación formativa en el aprendizaje-enseñanza virtual, se ha generado una estrategia pedagógica novedosa e interesante para la formación en investigación a nivel de pregrado y posgrado en las universidades. Esta estrategia pedagógica se configura sobre la base de las cinco subcategorías de análisis emergentes como manifestaciones de los patrones de comportamiento de los actores en el proceso de la investigación cualitativa: a) acompañamiento en el logro de resultados; b) exigencia, disciplina, colaboración y cumplimiento; c) asesoría personalizada individual y grupal; d) cobertura de brechas digitales en la educación virtual; y e) complementariedad teoría-práctica. Esta estrategia pedagógica puede aplicarse, tanto en modalidad virtual como presencial.



TERCERA: Como resultado de las experiencias de investigación formativa en el aprendizaje-enseñanza desarrolladas bajo la modalidad virtual, hubo logros importantes porque la gran mayoría de los participantes, por no decir todos, elaboraron real y formalmente sus proyectos de tesis a nivel de pregrado y posgrado, los mismos que han sido aprobados e inscritos en las instancias correspondientes de cada Universidad. Estos resultados responden a la aplicación de estrategias pedagógicas complementarias entre enseñanza-aprendizaje dirigido, método por descubrimiento, aprendizaje autónomo y docencia inductiva, impulsando, en los estudiantes, las estrategias de aprendizaje auto-regulado.



VI. RECOMENDACIONES

PRIMERA: En materia de investigación, considerando que el estudio se ha desarrollado bajo el paradigma metodológico cualitativo centrado en la perspectiva de los actores, para futuras investigaciones se recomienda a que se pueda abordar estudios comparados por áreas de formación en investigación, por áreas geográficas a nivel nacional e internacional, y basados en métodos mixtos.

SEGUNDA: Al Estado y a las instituciones académicas de educación superior universitaria, en contextos de educación basada en el modelo virtual o semipresencial, es absolutamente necesario la cobertura digital o inclusión digital de los actores para efectos de implementar procesos de investigación formativa en el aprendizaje-enseñanza virtual. En la medida que haya la cobertura de las TIC en las instituciones de educación superior universitaria, el proceso de aprendizaje de la investigación estará garantizado.

TERCERA: Para los docentes y estudiantes interesados e involucrados en los procesos de investigación formativa en el aprendizaje-enseñanza virtual, quienes deben asumir el compromiso y la vocación de construir conocimiento científico basado en la educación personalizada, humanizada y en la docencia inductiva, impulsando el aprendizaje autónomo y colaborativo en los estudiantes.



VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre León, C. A., García-Noguera, L. J. C., García Gutiérrez, Z. del P., & Rodríguez Amórtégui, E. D. (2020). La mediación virtual un espacio propicio para la formación en investigación en la educación superior. *Inclusión & Desarrollo*, 7(2), 74-88. <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>
- Álvarez Cadavid, G. M. (2009). Etnografía virtual: exploración de una opción metodológica para la investigación en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Educación Comunicación Tecnología*, 3(6), 1-31.
- Araos-Baeriswyl, E., Moll-Manzur, C., Paredes, Á., & Landeros, J. (2020). Aprendizaje invertido: una metodología docente en tiempos de pandemia. *Elsevier España*, 53(1), 117. <https://doi.org/https://doi.org/fz9n>
- Campillo-Serrano, C. D., Morales-Gordillo, N., Trejo-Márquez, H. D., Ramírez-Martínez, J. L., Castañeda-Medina, I. K., Gallegos-Cázares, R., Gálvez-Flores, A. M., & Rosas-Magallanes, C. (2013). La educación en línea: una metodología flexible para formación de residentes de Psiquiatría. *Investigación en Educación Médica*, 2(6), 87-93. <https://doi.org/https://doi.org/fz9j>
- Campos Olazabal, P. J. (2020). La importancia de la investigación formativa como estrategia de aprendizaje. *EDUCARE ET COMUNICARE, Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, 8(1), 88-94. <https://doi.org/https://doi.org/fz8s>
- Corredor Pulido, M. E. y Monroy Fonseca, J. P. (2009). Descripción y comparación de patrones de conducta, estrés laboral y burnout en personal sanitario. *Hacia la Promoción de la Salud*, 14(1), pp. 109-123.
- Cuadros-Contreras, R. (2019). Ética y formación de investigadores: la importancia de las virtudes y la sabiduría práctica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 223-



242.

- Delgado-García, M., Conde Vélez, S., & Boza Carreño, Á. (2020). Perfiles y funciones del tutor universitario y sus efectos sobre las necesidades tutoriales del alumnado. *Revista Española de Pedagogía*, 78(275), 119-143.
- Díaz-Guillén, P. A., Andrade-Arango, Y., Hincapié-Zuleta, A. M., & Uribe-Uran, A.-P. (2021). Análisis del proceso metodológico en programas de educación superior en modalidad virtual. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 1-41. <https://doi.org/https://doi.org/fz8v>
- Durán, R., Estay-Niculcar, C., & Álvarez, H. (2015). Adoption of good virtual education practices in higher education. *Aula Abierta*, 43, 77-86. <https://doi.org/https://doi.org/f26gst>
- Espinoza Freire, E. E. (2020). La investigación formativa. Una reflexión teórica. *Revista Conrado*, 16(74), 45-53. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n74/1990-8644-rc-16-74-45.pdf>
- Flores-Cueto, J. J., Hernández, R. M., & Garay-Argandoña, R. (2020). Tecnologías de información: Acceso a internet y brecha digital en Perú. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), 504-527. <https://doi.org/10.37960/rvg.v25i90.32396>
- Gargallo López, B., García-García, F. J., López-Francés, I., Jiménez Rodríguez, M. A., & Moreno Navarro, S. (2020). La competencia aprender a aprender: valoración de un modelo teórico. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 187-211.
- Giordano, V., & Méndez Karlovich, M. (2020). Tesisterapia. Espacio de intercambio para la diversidad de trayectorias y producción de tesis de posgrado. En E. N. A. Press (Ed.), *En Habid Mireles, Lizbeth (coord.) "Tecnología, diversidad e inclusión. Repensando el modelo educativo* (pp. 207-218).
- Gonzales-Castillo, J. R., Varona-Castillo, L., Domínguez-Morante, M. G., & Ocaña-



- Gutierrez, V. R. (2020). COVID-19 pandemic and public health policies in Peru: March-May 2020. *Revista de Salud Publica*, 22(2), 1-9. <https://doi.org/https://doi.org/fz9q>
- Hernán-García, M., Lineros-González, C., & Ruiz-Azarola, A. (2020). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria, Artículo en Prensa*, 1-4. <https://doi.org/https://doi.org/gg449z>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (1ra. ed.). México: McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES.
- Hernández Sánchez, A. M., & Ainscow, M. (2020). Desarrollo de una guía para promover un e-learning inclusivo en educación superior. *Perfiles Educativos*, 42(168), 60-75. <https://doi.org/https://doi.org/fz84>
- Jara H., O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. En *Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE* (Primera ed). <https://doi.org/https://doi.org/fz9p>
- Jerónimo-Arango, L. C., Yaniz-Álvarez-De-Eulate, C., & Carcamo-Vergara, C. (2020). Estrategias de aprendizaje de estudiantes colombianos de grado y posgrado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-20. <https://doi.org/https://doi.org/fz9f>
- Jordan, K., David, R., Phillips, T., & Pellini, A. (2021). Education during the Covid-19 crisis: Opportunities and constraints of using EdTech in low-income countries. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 1-15. <https://doi.org/https://doi.org/fz82>
- Londoño Salazar, J. E. (2011). La investigación formativa en entornos virtuales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 34, 1-7.



<https://doi.org/10.35575/rvucn.n34a3>

- Monjelat, N., Peralta, N., & San Martín, P. (2021). Saberes y prácticas con TIC: ¿instrumentalismo o complejidad? Un estudio con maestros de primaria argentinos. *Perfiles Educativos*, 43(171), 84-101.
<https://doi.org/https://doi.org/fx24>
- Narváez Licerias, A. (2019). Desigualdad y hambre en el Perú 2001-2017. *Investigaciones Sociales*, 22(42), 287-301. <https://doi.org/10.15381/is.v22i42.17494>
- Pallarès Piquer, M. (2020). Educación humanizada. Una aproximación a partir del legado de Heinrich Rombach. *Estudios sobre Educación*, 38, 9-27.
<https://doi.org/10.15581/004.38.9-27>
- Pérez Guerrero, J., & Millán Ghisleri, E. (2021). La promoción de la coexistencia humana. La educación personalizada desde Leonardo Polo. *Revista Española de Pedagogía*, 79(280), 457-473.
- Pertegal-Felices, M. L., Espín-León, A., & Jimeno-Morenilla, A. (2020). Diseño de un instrumento para medir identidad cultural indígena: caso de estudio sobre la nacionalidad amazónica Waorani. *Revista de Estudios Sociales*, 71, 51-73.
<https://doi.org/10.7440/res71.2020.05>
- Pineda Martínez, E. O., & Orozco Pineda, P. A. (2017). Competencias docentes, investigación formativa y pedagogía praxeológica: ¿Cómo se relacionan desde la vocación ontológica de ser sujeto? *Revista Internacional de Pedagogía y Currículo*, 4(1), 7-21.
- Quispe-Mamani, E., Chaiña Chura, F. F., Salas Avila, D. A., & Belizario Quispe, G. (2022). Imaginario social de actores locales sobre la contaminación ambiental minera en el altiplano peruano. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(1), 303-321.



- Renzulli, J. S. (2021). El papel del profesor en el desarrollo de habilidades cognitivas complejas en personas jóvenes. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 13-32.
- Restrepo Gómez, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la Universidad. *Nómadas*, 18, 195-202.
- Rojas Gómez, L. M., & Viaña Bermúdez, F. A. (2017). *La investigación formativa en un programa de salud de una universidad del Caribe Colombiano* [Universidad del Norte, Colombia].
<http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7707/130301.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Roselli, N. D. (2016). El aprendizaje colaborativo: bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280.
<https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Rubio Hurtado, M. J., Vilà Baños, R., & Berlanga Silvente, V. (2015). Formative research as a learning methodology in the improvement of transversal competences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 196, 177-182.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.037>
- Ruiz Méndez, M. del R., & Aguirre Aguilar, G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 21(41), 67-96.
- Sabariego Puig, M., Cano Hila, A. B., Gros Salvat, B., & Piqué Simón, B. (2020). Research competence and formative research in preservice teacher education. *Contextos Educativos, Revista de Educación*, 26, 239-259.
<https://doi.org/10.18172/con.4326>
- Sánchez-Carlessi, H. H. (2017). La investigación formativa en la actividad curricular. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 17(2), 71-74.



<https://doi.org/10.25176/rfmh.v17.n2.836>

- Sánchez-Gómez, M. C., Martín-Cilleros, M. V., García Peñalvo, F. J., Muñoz Sánchez, J. L., Pinto Bruno, Á., Parra, E., & Franco, M. (2017). Análisis de contenido cualitativo: estudio de la satisfacción de los usuarios sobre la presentación de un nuevo medicamento en la salud pública. En A. P. Costa, M. C. Sánchez-Gómez, y M. V. Martín-Cilleros (Eds.) *La práctica de la investigación cualitativa: ejemplificación de estudios* (pp. 57-92). Ludomedia.
- Sánchez-Saus, M., Marí-Sáez, V. M., & Ceballos-Castro, G. (2021). Analysis of the solidarity discourse of Spanish NGOS on the coronavirus on Twitter. *Tonos Digital, II* (41), 1-40. <http://hdl.handle.net/10201/111088>
- Santana-Vega, L. E., Suárez-Perdomo, A., & Feliciano-García, L. (2020). El aprendizaje basado en la investigación en el contexto universitario: una revisión sistemática. *Revista Española de Pedagogía, 78*(277), 519-537.
- Sapién Aguilar, A. L., Piñón Howlet, L. C., Gutiérrez Diez, M. D. C., & Bordas Beltrán, J. L. (2020). Higher education during the health contingency covid-19: Use of icts as learning tools. case study: Students of the faculty of accounting and administration. *Revista Latina de Comunicación Social, 78*, 309-328. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1479>
- Soto Gómez, E., Maldonado-ruiz, G., Márquez-Roman, A., & Peña Trapero, N. (2021). Reconstruyendo el conocimiento práctico en confinamiento. Una experiencia de enseñanza en la formación inicial de docentes. *RED, Revista de Educación a Distancia, 21*(65), 1-39. <https://doi.org/https://doi.org/fz86>
- Vargas, K., Yana, M., Chura, W., Pérez, K., & Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación, 2*(2), 363-379. <https://doi.org/https://doi.org/f2g7>



- Velandia-Mesa, C., Serrano-Pastor, F.-J., & Martínez-Segura, M.-J. (2017). La investigación formativa en ambientes ubicuos y virtuales en educación superior. *Comunicar, Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, XXV(51), 9-18. <https://doi.org/https://doi.org/fz8q>
- Vialart Vidal, M. N. (2020). Estrategias didácticas para la virtualización del proceso enseñanza aprendizaje en tiempos de COVID-19. *Educación Médica Superior*, 34(3), 1-10. https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es_ES
- Vidal-Alabró, A., Iglesias Serret, D., & Manzano Cuesta, A. (2020). Comparación de estrategias de aprendizaje entre iguales: mientras los tutorados aprenden, los tutores consolidan sus conocimientos. *Educación Médica*, 1-5. <https://doi.org/https://doi.org/fz9b>
- Yangali Vargas, J. (2019). En investigación aún hay mucho por proponer. *Horizonte de la Ciencia*, 9(16), 1-3. <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/480/371>
- Zanotto, M., & Gaeta González, M. L. (2018). Epistemología personal y aprendizaje en la formación de investigadores. *Perfiles Educativos*, XL (162), 1-23.



ANEXOS



Anexo 1. GUÍA DE GRUPO FOCAL (GF)

ESTUDIANTES DE PREGRADO Y POSGRADO

Proyecto: Investigación Formativa en el Aprendizaje-enseñanza Virtual de los
Seminarios de Tesis de Pregrado y Posgrado Universitario en Perú

Datos generales de los participantes en el GF

Lugar: _____

N° total de participantes: _____ N° de hombres: _____ N° de mujeres: _____

Fecha: _____

1. Acceso y uso de las TIC por parte de los actores

¿Con qué tipo de dispositivo cuentan para su conexión a la red?

¿Cómo se conectan a las sesiones de aprendizaje?

¿Qué dificultades de acceso a las TIC han tenido durante las sesiones de aprendizaje virtual?

¿Qué dificultades de uso de las TIC han tenido durante las sesiones de aprendizaje virtual?

¿Cómo valoran la modalidad de educación virtual a nivel de pregrado/posgrado?

¿Cómo se sienten con las sesiones de aprendizaje virtual desarrolladas durante la pandemia de la Covid-19?



2. Patrones de comportamiento desarrollados por los actores

¿Cómo consideran ustedes el acompañamiento permanente del docente durante el proceso de aprendizaje-enseñanza?

¿Cómo valoran ustedes las estrategias aplicadas por el docente en cuanto a: disciplina, exigencia, colaboración y cumplimiento de los productos?

¿Cómo consideran/valoran ustedes las técnicas de las asesorías personalizadas, individual y grupal, que aplica el docente durante las sesiones de aprendizaje-enseñanza?

¿Cómo consideran ustedes la complementariedad teoría-práctica en la investigación científica aplicada por el docente en el proceso de aprendizaje-enseñanza?

¿Cómo valoran la modalidad de la educación virtual en el proceso de aprendizaje-enseñanza del seminario de tesis?

3. Productos desarrollados y logrados por los actores

¿Qué actividades de aprendizaje-enseñanza ha desarrollado en el seminario de tesis?

¿Cómo ha sido el desarrollo de aquellas actividades de aprendizaje-enseñanza?

¿Cómo les ha parecido la entrega de los avances de los productos durante el desarrollo del seminario de tesis?

¿Cómo les ha ayudado la entrega de los avances del producto en la elaboración del producto final, expresado en el proyecto de tesis?

¿Cuál es la valoración que tienen/hacen de los productos logrados con el desarrollo del seminario de tesis?

Anexo 3. Red semántica de los patrones de comportamiento de los actores participantes de la investigación formativa en el aprendizaje-enseñanza virtual

