



ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

La mentoría e investigación formativa. Caso:
Educación Pública Superior, 2022

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE
Doctora en Educación

AUTORA:

Navarro Navarro, Bertha Consuelo (orcid.org/0000-0002-2996-8184)

ASESORES:

Dr. Sanchez Ortega, Jaime Agustin (orcid.org/0000-0002-2916-7213)

Dra. Rodriguez Rojas, Milagritos Leonor (orcid.org/0000-0002-8873-1785)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Gestión y Calidad Educativa

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA — PERÚ

2023

Dedicatoria:

A Federico Villarreal, peruano insigne, maestro universitario, apasionado por la ciencia, que dedicó su vida a la investigación en diversas disciplinas.

A las peruanas y peruanos que abrazan la carrera de educar desde y para la dinamización y concreción de la utopía de un Perú Estado-Nación libre, inclusor y equitativo.

Agradecimiento:

A los especialistas que, por su compromiso con la reducción de brechas educativas, aceptaron ser parte de este estudio.

A la comunidad de la Facultad de Educación de una universidad pública que hizo posible esta pesquisa.

A mis asesores, por su mentoría ejemplificadora que me acompañó e impulsó en el desarrollo de esta investigación.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, SANCHEZ ORTEGA JAIME AGUSTIN, docente de la ESCUELA DE POSGRADO DOCTORADO EN EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "La mentoría e investigación formativa. Caso: Educación Pública Superior, 2022", cuyo autor es NAVARRO NAVARRO BERTHA CONSUELO, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 6.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 03 de Agosto del 2023

| Apellidos y Nombres del Asesor: | Firma |
|---|--|
| SANCHEZ ORTEGA JAIME AGUSTIN DNI: 08456628 ORCID: 0000-0002-2916-7213 | Firmado electrónicamente por: SORTEGAJ el 10-08- 2023 11:38:10 |

Código documento Trilce: TRI - 0639849



Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, NAVARRO NAVARRO BERTHA CONSUELO estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO del programa de DOCTORADO EN EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "La mentoría e investigación formativa. Caso: Educación Pública Superior, 2022", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

| Nombres y Apellidos | Firma |
|--|---|
| NAVARRO NAVARRO BERTHA CONSUELO DNI: 07257202 ORCID: 0000-0002-2996-8184 | Firmado electrónicamente por: BNAVARRON el 15-08- 2023 17:35:36 |

Código documento Trilce: INV - 1242013

ÍNDICE DE CONTENIDOS

| | |
|---|-----------|
| Dedicatoria | ii |
| Agradecimiento | iii |
| Declaratoria de autenticidad del asesor | iv |
| Declaratoria de originalidad del autor/ autores | v |
| Índice de contenidos | vi |
| Índice de tablas | vii |
| Índice de figuras | viii |
| Resumen | ix |
| Abstract | x |
| Resumo | xi |
| | |
| I. INTRODUCCIÓN | 1 |
| | |
| II. MARCO TEÓRICO | 3 |
| | |
| III. METODOLOGÍA | 18 |
| 3.1. Tipo y diseño de investigación | 18 |
| 3.2. Categorías, Subcategorías y matriz de categorización | 20 |
| 3.3. Escenario de estudio | 20 |
| 3.4. Participantes | 22 |
| 3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 22 |
| 3.6. Procedimiento | 23 |
| 3.7. Rigor científico | 25 |
| 3.8. Método de análisis de la información | 27 |
| 3.9. Aspectos éticos | 28 |
| | |
| IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN | 29 |
| | |
| V. CONCLUSIONES | 60 |
| | |
| VI. RECOMENDACIONES | 62 |
| | |
| VII. PROPUESTAS | 65 |
| | |
| REFERENCIAS | 72 |
| | |
| ANEXOS | 84 |

Índice de Tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1: | |
| Vertebración temática | 10 |
| Tabla 2: | |
| Categorías y subcategorías apriorísticas | 20 |
| Tabla 3: | |
| Identificación alfanumérica | 24 |
| Tabla 4: | |
| Rigor científico: Criterios, características y procedimientos para obtenerlo | 26 |
| Tabla 5: | |
| Asignaturas de la línea de investigación en la Facultad de Educación de la universidad objeto de estudio | 30 |
| Tabla 6: | |
| Perfil del egresado. Competencias genéricas y específicas sobre investigación | 32 |
| Tabla 7: | |
| Síntesis de análisis de sílabos asignaturas de investigación | 34 |
| Tabla 8: | |
| Productos a desarrollar en investigación formativa | 43 |
| Tabla 9: | |
| Mentoría, subcategorías | 53 |

Índice de Figuras

Figura 1:

Categorías, subcategorías y códigos 36

Figura 2:

Percepción de estudiantes sobre mentoría para investigación formativa 37

Figura 3:

Percepción de docentes sobre mentoría para investigación formativa
investigación 41

Figura 4:

Percepción 'cruzada' de docentes y estudiantes sobre mentoría para
investigación formativa 46

Figura 5:

Percepción 'cruzada' estamentos y especialistas sobre mentoría para
Investigación formativa 48

RESUMEN

Se estudiaron los constructos de investigación formativa y mentoría vinculados a la formación docente en una universidad pública en tiempos de pandemia y post pandemia por COVID-19, con la finalidad de evaluar las posibilidades de implementar un programa al respecto. La metodología se desarrolló en el enfoque cualitativo y el paradigma naturalista interpretativo. Se aplicó el estudio de casos a través de entrevistas semiestructuradas en profundidad, para recoger el sentir de docentes y estudiantes; también se analizaron la malla curricular y los sílabos de asignaturas de la línea de investigación científica por ser documentos curriculares de gestión. Se trianguló la información recogida con la opinión de especialistas externos, egresados y el modelo conceptual sobre el rol de la mentoría en el desarrollo de la investigación formativa a fin de procurar mayor rigor científico. Los resultados, discusión y conclusiones muestran la percepción de los sujetos involucrados respecto a las dos categorías y, a partir de ella, se formularon las recomendaciones que buscan mejorar la formación inicial de los futuros profesionales de la educación a través de una propuesta pertinente de mentoría para investigación formativa.

Palabras clave: Formación en y para la investigación, asesoría, aprendizaje, formador de docentes, COVID-19

ABSTRACT

The constructs of formative research and mentoring linked to teacher training at a public university in times of the COVID-19 pandemic were studied, in order to evaluate the possibilities of implementing a program in this regard. The methodology was developed in the qualitative approach and the interpretative naturalistic paradigm. The case study was applied through in-depth semi-structured interviews, to collect the feelings of teachers and students; The curricular mesh and the syllables of the subjects of the Scientific Research line were also analyzed as they are management curricular documents. The information collected was triangulated with the opinion of external specialists, graduates and the conceptual model on the role of mentoring in the development of formative research in order to seek greater scientific rigor. The results, discussion and conclusions show the perception of the subjects involved regarding the two categories and, based on it, the recommendations that seek to improve the initial training of future education professionals through a relevant mentoring proposal were formulated for formative research.

Keywords: Training in and for research, advisory, learning, teacher training, COVID-19

RESUMO

Foram estudados os constructos da pesquisa formativa e da tutoria vinculados à formação de professores em uma universidade pública em tempos de pandemia e pós-pandemia por COVID-19, a fim de avaliar as possibilidades de implementação de um programa nesse sentido. A metodologia foi desenvolvida na abordagem qualitativa e no paradigma interpretativo naturalista. O estudo de caso foi aplicado por meio de entrevistas semiestruturadas em profundidade, para coletar os sentimentos de professores e alunos; A malha curricular e as sílabas das disciplinas da linha de pesquisa científica também foram analisadas por serem documentos curriculares de gestão. A informação recolhida foi triangulada com a opinião de especialistas externos, egressos e o modelo conceptual sobre o papel da tutoria no desenvolvimento da investigação formativa de forma a procurar maior rigor científico. Os resultados, discussão e conclusões mostram a percepção dos sujeitos envolvidos sobre as duas categorias e, a partir dela, foram formuladas as recomendações que buscam melhorar a formação inicial dos futuros profissionais da educação por meio de uma proposta de mentoria relevante para pesquisas formativas.

Palavras chave: Formação em e para a investigação, consultivo, aprendizagem, formador de professores, COVID-19

I. INTRODUCCIÓN

Las macro instituciones de salud declararon la pandemia en todo el orbe, el 11 de marzo de 2020, por los altos niveles de propagación y letalidad del COVID-19 (OPS/OMS, 2020). Esto devino en medidas de cuarentena y suspensión de actividades académicas, laborales y productivas a nivel global. La incertidumbre en los sistemas educativos, especialmente universitarios, fue notoria respecto al abordaje metodológico para continuar con una oferta educativa inédita e imprevista cuyos desafíos siguen vigentes (OEA, 2020; CEPAL, 2022; UNESCO, 2022). Así lo muestran las variadas respuestas de los Estados o sus sistemas universitarios para atender las demandas educativas surgidas en plena crisis y que orillan más que a reformas a reinventar sistemas.

El riesgo sanitario y la transformación súbita de la modalidad educativa presencial, intensificaron la necesidad de la investigación formativa entre los estudiantes universitarios con el desafío de incorporar recursos endógenos para desarrollar habilidades de investigación sin ocasionar gastos adicionales y reduciendo la inequidad. Esto coincide con la demanda de los organismos internacionales sobre la mejora continua de las condiciones básicas de calidad a través de una praxis investigativa que empodere respecto al saber (UNESCO, 2021), no solo adquirido sino también replicarlo, ampliarlo, difundirlo y crearlo.

Frente a la pandemia, el Estado Peruano declaró la emergencia sanitaria el 15 de marzo de 2020 (D. S. N°044-2020-PCM, 2020) que se extendió por más de tres años. El Perú enfrentó entonces una aguda crisis política que llevó a vacancias presidenciales sucesivas, Kuczynski, Vizcarra, Merino y Sagasti. Las tensiones del Estado continuaron en el régimen de Perú Libre, cuyo líder Pedro Castillo fue vacado. Este clima tardó la compra de la ansiada vacuna y causó exceso de mortalidad por el COVID-19 (MINSa, 2020); Perú registró la mayor ratio de muertes por millón de habitantes en relación a otros países. (INEI, 2020; Comité de Alto Nivel sobre el COVID-19, 2021; MINSa, 2022).

En ese contexto, la praxis investigativa fue una exigencia inherente a los procesos de licenciamiento institucional normados por la SUNEDU (2019) y la acreditación de sus programas (SINEACE, 2022) según la Ley Universitaria N°30220. A nivel interno, la universidad pública a la que pertenece la Facultad de Educación a

estudiarse sufre su propia crisis de gestión (Informe Técnico de Licenciamiento N°018-2020-SUNEDU-02-12; Resolución del Consejo Directivo N°035-2020-SUNEDU/CD). Incluso sufrió sanciones por parte de SUNEDU (2020); INDECOPI (Resolución Final N°1883-2022/CC2); y la Contraloría General de la República (2021) con el cierre de programas académicos (Resolución Rectoral N°6462-2019-CU) y la observación a su Reglamento de Organización y Funciones (Resolución Rectoral N°8784-2021-CU). Su normatividad *líquida* motiva decisiones fallidas sobre obligaciones con SUNEDU aún pendientes, incrementar el número de titulados por tesis. (Resolución del Consejo Directivo N°035-2020-SUNEDU/CD). Frente a ello, el Vicerrectorado de Investigación impulsó programas relativos a la investigación formativa en pregrado, *Curso Formativo de Estudiantes Investigadores* (Resolución Rectoral 715 de 2022) y el *Concurso de Proyectos de Investigación Formativa* (Resolución Rectoral 714 de 2022); pero, los egresados de la Facultad de Educación -incluso los participantes del 'curso formativo'- optaron la licenciatura por vías alternas; su repositorio solo registra tres tesis de pregrado. Tal realidad suscitó el planteamiento del problema: ¿Cuáles son las posibilidades de implementar un programa de mentoría para investigación formativa en la Facultad de Educación de una universidad pública, Lima 2022? Siendo los problemas específicos: ¿cuál es la percepción sobre mentoría para investigación formativa de los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública, Lima 2022?, ¿cuál es la percepción sobre mentoría para investigación formativa de los docentes de la Facultad de Educación de una universidad pública, Lima 2022?, ¿qué elementos y procesos básicos deben integrar el diseño de un programa de mentoría para investigación formativa a aplicarse en pregrado de una universidad pública, Lima 2022?

Con base al problema y desde una justificación epistemológica, esta tesis es de enfoque constructivista pues equipara el proceso de investigación a una experiencia dinámica y social de construcción de conocimiento de diferentes niveles, de los más simples a los más complejos. Define al ser humano como sujeto cognoscente, pasible de enriquecer sus competencias para el aprendizaje, aquí investigación formativa, a través de la interestructuración del pensamiento (Not, 2017); es decir, se vincula con el objeto de estudio y demás sujetos cognoscentes. Por ello, a nivel teórico, se consideraron los postulados socioformativos (Martínez-

lñiguez, et al., 2021), coincidentes al pensamiento interestructurado y modelo oficial de la universidad caso (Resolución Rectoral 1943-2017-CU-UNFV).

A nivel práctico, se justifica el desarrollo de esta tesis pues buscó responder a una realidad problemática que afecta no solo a sus actores inmediatos, sino que, al ser estudiantes de educación, el impacto de su formación inicial también se proyecta al entorno social donde ejercerán su carrera como mediadores y orientadores del aprender a aprender, proceso coincidente con la investigación formativa (IF).

La importancia de esta tesis, bajo la línea de investigación *Gestión y calidad*, radica en el esfuerzo de comprensión y propuesta para dinamizar la IF desde la mentoría con los sujetos actores, futuro docente y docente mentor, en la lógica del aprender a investigar investigando.

De allí que el objetivo general fue: Analizar las posibilidades para implementar un programa de mentoría sobre investigación formativa en la Facultad de Educación de una universidad pública, Lima, 2022. Mientras que los objetivos específicos buscaron analizar la percepción sobre mentoría para investigación formativa de los estudiantes; analizar la percepción sobre mentoría para investigación formativa de los docentes y diseñar un programa de mentoría para investigación formativa a aplicarse en pregrado de una Facultad de Educación de una universidad pública.

El problema planteado coincide con la demanda de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) respecto a reducir brechas y necesidades en todos los niveles educativos, pues los sujetos de investigación son futuros docentes que replicarán el círculo vicioso o virtuoso de su formación magisterial cuando ejerzan su rol profesional. Por eso, en esta tesis se concibe a la educación como dínamo de desarrollo y promoción social, y a la investigación formativa como el recurso metodológico para trascender a procesos de pensamiento complejo propios de las acciones pedagógicas de calidad.

II. MARCO TEÓRICO

Luego de la devastadora pandemia de la COVID-19 que asoló el orbe y provocó en nuestro país un exceso de muertes, el mundo académico ha intensificado el debate sobre cómo mejorar de manera efectiva y eficiente la calidad educativa que brindan las universidades, entendiendo esta como vinculante a los procesos mismos de

enseñar y aprender, así como a la investigación formativa (IF). En ese sentido y en aras de fundamentar esta tesis, se presentan líneas seguidas aquellos antecedentes, teorías y enfoques conceptuales que sirvieron de base para proponer a priori tanto categorías como subcategorías, ver en anexo 1 *Matriz de Categorización*.

Tras la búsqueda sistemática de fuentes, se encontró que, en los últimos años, se vienen desarrollando estudios que abordan la mentoría y la investigación formativa desde diferentes enfoques. De acuerdo a la naturaleza de esta tesis, el criterio de inclusión para considerar los antecedentes, tanto a nivel local como internacional, ha sido su enfoque cualitativo.

Así en el ámbito nacional, Montes-Iturrizaga y Arias (2022) concretaron un análisis documental y por estudio de caso orientado a analizar cómo se desarrolla la IF en las instituciones formadoras de docentes de educación básica, se focalizaron en las asignaturas que correspondían a esa línea curricular que denominaron cursos de metodología de la investigación (CMI). A nivel archivístico, evaluaron los sílabos como documentos de gestión curricular, las hojas de vida de los docentes, así como los libros que más se emplean en el desarrollo de las asignaturas. A esto se sumaron las entrevistas a profundidad a los docentes responsables del desarrollo de las asignaturas, a partir de las cuales se identificó un fuerte sesgo positivista respecto a la investigación y una posición pedagógica proclive a lo tradicional en cuanto a su enseñanza. Los autores proponen como alternativa la intervención multidisciplinar y el impulso creciente a experiencias de investigación que vinculen el desarrollo del pensamiento crítico y la formación pedagógica.

Por su parte, Turpo-Gebera et al., (2020) estudiaron desde un diseño fenomenológico, el sentido que le asignan los docentes de la Facultad de Educación de una universidad pública al constructo 'investigación formativa' (IF). Se entrevistó a siete docentes, entre contratados y nombrados, que desarrollan las cátedras de investigación; el criterio de inclusión fue su disposición a participar de esta pesquisa. Los resultados y discusión del estudio evidencian la necesidad de seguir recogiendo la percepción de los diversos actores de la IF de la facultad, esto es no solo los docentes sino también los estudiantes pues un principio misional del sistema universitario peruano es la concreción de la investigación en pregrado.

Leyva (2020) desarrolló una investigación cualitativa, con el diseño de estudio de caso sobre la política curricular de la Facultad de Educación de una universidad

pública coincidente con la elegida para este estudio. En el desarrollo de su pesquisa, evidenció la urgente necesidad de un rediseño curricular acorde con la normatividad vigente respecto a la acreditación, incluidos los aspectos de investigación y producción científica. A partir de sus informantes, recogió evidencias respecto al desafío de abordar la IF desde una perspectiva más dinámica e integradora. Al respecto, la autora recomendó que la nueva propuesta curricular se dé con la participación de los diferentes estamentos que conforman la unidad orgánica.

Por su parte, Torres (2018) llevó a cabo un estudio fenomenológico, hermenéutico y de 'interacción social' con el propósito de comprender cómo se vincula el enfoque de evaluación por competencias y el desarrollo de la IF en una universidad pública. Para ello, luego de una fase de observación, entrevistas y caracterización de la realidad, se propuso un taller con 70 estudiantes participantes en el que se fue afinando la propuesta mayor del estudio que incluye la necesaria coordinación entre unidades orgánicas de esta institución universitaria para así lograr mayor pertinencia con su modelo educativo que integra el principio de enseñanza e investigación.

Sánchez-Carlessi (2017) desarrolló un estudio de revisión sobre IF a nivel de educación universitaria. Hace un análisis de cómo han influido en este acápite las últimas leyes orgánicas que datan, respectivamente, de 1970 (Decreto Ley de la Universidad Peruana), 1983 (Ley Universitaria N° 23733) y 2014 (Ley Universitaria 30220). Asimismo, presenta los posibles escenarios de investigación formativa en las universidades peruanas, así como sus alcances y limitaciones. En sus conclusiones, presenta la vinculación entre la IF y el currículum y advierte que el logro de sus objetivos está en función de un abordaje complejo que integre diversas aristas de la formación y gestión universitarias.

A nivel internacional, Velandia (2021) desarrolló su tesis doctoral teniendo como unidad de análisis una universidad colombiana desde un recorrido mixto, cualitativo y cuantitativo, siendo su eje la IF en relación a la práctica y formación pedagógica con miras al trabajo de grado. En la primera fase, el paradigma fue el sociocrítico, enfoque cualitativo de diseño etnometodológico, heurístico y estudio de casos. Participaron 189 estudiantes del cuarto año del programa de educación infantil y otras 53 personas de los estamentos egresados, investigadores, coordinadores de

investigación, así como líderes curriculares, a quienes se aplicó entrevistas a profundidad, observación participante, además del análisis documental del currículum. Esta investigación concluye aportando evidencias para justificar la configuración de un programa de IF orientado a futuros docentes.

En Ecuador, Viteri (2020) desarrolló una investigación cualitativa, de diseño documental y de estudio de caso, en el marco del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio del Banco Interamericano de Desarrollo. En su pesquisa levanta una propuesta de formación de mentores con sesgo constructivista a ejecutarse con los internos de medicina, o sea los estudiantes del último año. El objetivo de su propuesta fue perfeccionar el periodo de práctica preprofesional médica y responder así al desafío de mejorar la calidad educativa a partir de la intervención de docentes mentores expresado por el Banco Interamericano de Desarrollo (2019) en su Nota Técnica 01642.

Ese mismo año, Nyanjom (2020) en su estudio de enfoque cualitativo, abordó desde una experiencia de investigación acción de autoaprendizaje, en la *Edith Cowan University*, el desarrollo del mentor mientras ejerció las acciones propias de mentoría con dos docentes mentoriados en un clima de coaprendizaje e intercambio social donde todos se enriquecieron. La autora justifica su investigación ya que la mentoría docente sigue siendo un desafío en la actualidad, pues erráticamente se da por sentado una suerte de 'aprendizaje automático' en los docentes noveles. En las conclusiones de su análisis, ella subraya el hecho que en el ejercicio de la mentoría no solo se beneficia el mentoriado, sino que el docente mentor reafirma su experiencia, la sistematiza y la perfecciona a partir de su motivación intrínseca con esfuerzo sostenido. Basa sus afirmaciones en el tratamiento riguroso y hermenéutico de los diarios de experiencia y grabaciones de las conversaciones o mesas de diálogo desarrolladas en el programa de mentoría que trazó.

Otro estudio importante es el de Gallego (2018), cuya investigación cualitativa se desarrolló a partir del diseño biográfico narrativo con 224 docentes noveles, en República Dominicana. Su objetivo fue conocer cómo los mentores de un programa de inducción docente construyen su identidad profesional atendiendo a la dimensión personal, didáctica e institucional, así como comprobar en qué medida influye en el proceso de inducción de los profesores principiantes que acompañan.

Tras analizar los diarios y ensayos de los docentes participantes, concluye que los mentores se perciben a sí mismos como acompañantes afectivos que viabilizan procesos didácticos en una praxis de pedagogía del cuidado emocional, psicológico y personal que robustece las relaciones de los nóveles entre sí y entre estos y las autoridades institucionales.

Borjas et al. (2016) estudiaron el caso de la experiencia de mentoría a través de los colectivos de investigación, integrados por docentes y estudiantes, con la finalidad de afianzar la IF en la Universidad del Norte, Colombia. Conviene mencionar que estos colectivos son equivalentes a los grupos de investigación normados en nuestro medio por el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, SINACYT, y que los define como “un conjunto de personas que conforman un equipo para realizar investigación en una temática determinada, que incluye una o más disciplinas relacionadas” (Ley N° 30806, glosario). Los resultados mostraron que las estudiantes del programa de Educación Inicial participantes de la experiencia, no solo lograron competencias de IF, sino que aprendieron a gestionar la ruta de su proceso en la concreción misma de este.

Un estudio bastante citado en los anteriores, por lo que puede calificarse de fundacional, es el desarrollado por Orland-Barak (2014). Este investigador se enfocó en desarrollar un análisis sistemático cualitativo de las publicaciones sobre mentoría a docentes, durante el periodo de 1991 a 2014, en la revista *Teaching and Teacher Education*. Su corpus inicial fue de 39 artículos, seleccionando finalmente nueve, siete de enfoque cualitativo y solo dos cuantitativos. A partir de los tales, caracterizó a la mentoría para docentes en tres ópticas: la primera se ocupa del comportamiento y desempeño de los mentores; la segunda, de su razonamiento, actuación e identidad; y la tercera, de la cultura, el contexto y el discurso en la actividad de mentoría. Su estudio muestra, finalmente, la necesidad vigente de continuar con investigaciones que tributen a la fundamentación conceptual de la mentoría.

Como se desprende de los antecedentes, esta tesis se planteó a partir de la consideración de supuestos paradigmáticos propios de la *epistemología inductiva e interpretativa* (Sauto et al., 2005; Maxwell, 2019; Álvarez-Gayou en Rojas-Gutiérrez, 2022) con miras a comprender la realidad en la que se desenvuelve el problema de investigación perteneciente a la formación inicial de futuros docentes

en IF. De allí que no se limitará a una sola técnica de abordaje (Denzin y Lincoln, 2012) pues en el esfuerzo de análisis e interpretación se considerará cómo perciben y experimentan los sujetos implicados la urgencia de la investigación formativa y qué expectativa les genera un programa de mentoría. Por ello se analizará la realidad no a partir de variables, sino en base a categorías, algunas apriorísticas y otras emergentes, que se integrarán para estudiar la realidad de manera natural y compleja en el contexto donde se produce (Abero, et al., 2015; Costa et al., 2017). En otras palabras, la orientación epistemológica elegida buscó desarrollar un análisis interpretativo en profundidad, pues se considera a la comprensión como un proceso humano intersubjetivo (Guba y Lincoln, 2002; Morín, 2007) que va más allá de la explicación objetiva de tendencia homogenizante y reduccionista del paradigma positivista (Morín, 2005; Maxwell, 2019).

Respecto al *supuesto ontológico* de esta tesis, se optó por el subjetivo, pues la investigación se orienta a interpretar cómo es la realidad de la institución materia de análisis y cómo se vinculan los sujetos que la integran a partir de sus experiencias individuales desde la explicación constitutiva del propio investigador (Hincapié, 2017; Colina Vargas, 2019). Así es como “dentro de esta línea explicativa, la realidad es multidiversa, construida y holística” (Colina, 2019, p. 155) por lo que el investigador deberá acercarse a los sujetos actores de tal realidad y recoger su sentir, su percepción e incluso la interpretación que hacen de su propio contexto, característica que implica la necesidad de triangulación, la cual se ha desarrollado entre el discurso de los informantes por cada estamento y el discurso de los informantes con los especialistas en el marco del modelo conceptual. Sobre este aspecto, Álvarez-Gayou (2003) y Creswell y Poth (2017) destacan la necesidad de una visión holística del investigador pues solo así podrá interpretar y comprender las diversas aristas de la realidad y priorizar aquellas que influyen más en el problema que estudia.

Conviene precisar que la praxis interpretante del investigador no es neutra, sino que se ve influenciada por su sistema de creencias y valores con los que aborda la realidad. De allí que el *supuesto axiológico* de este estudio significó el continuo ejercicio ético para reducir el efecto de esta interferencia. Además, no solo se asumió una actitud crítica y reflexiva respecto a la propia cosmovisión como investigadora, sino que se buscó responder con solvencia al desafío de validar otras

formas de percibir y entender la realidad (Creswell y Poth, 2017; Rojas-Gutiérrez, 2022) desde la experiencia de las entrevistas a profundidad y su respectivo análisis. En ese sentido, entendiendo el proceso educativo como inserto en el mundo social, las teorías generales de aprendizaje priorizadas en este estudio son aquellas coincidentes con los modelos de inter estructuración de pensamiento (Not, 2017), es decir aquellos que lo explican como una resultante de la interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento.

Por ello se ha incluido la teoría del *Aprendizaje significativo*, desarrollada por Ausubel, que explica el aprendizaje como un proceso volitivo donde el sujeto cognoscente busca relacionar o vincular la información nueva con aquella que ya es parte de su estructura cognitiva o saber anterior. Solo al darse esa conexión, el sujeto que aprende podrá otorgar significado a la nueva información e interpretarla creándose un modelo de la misma, un constructo o imagen mental como consecuencia de haber logrado una conexión entre su saber anterior y la nueva información (Ausubel, 2002; Agra, et al, 2019).

Para efectos de esta investigación, la nueva información no es otra sino los constructos de investigación formativa: “capacidades de interpretación, de análisis y de síntesis de la información, y de búsqueda de problemas no resueltos, el pensamiento crítico y otras capacidades como la observación, descripción y comparación” (Miyahira, 2009, p.121) que deben desarrollarse como experiencias consustanciales a la ejecución de las cátedras.

Otra teoría es la del Aprendizaje Social de Bandura que explica el aprendizaje como una consecuencia de la recíproca interacción entre factores de carácter conductual (actitudes), cognoscitivos y de contexto en los que las relaciones sociales cobran valor de dinamismo para desarrollar la codificación simbólica (Bandura, 1987; Bayrón, 2012), que en lo académico da lugar a los ‘constructos’. Conviene precisar que, si bien como especie somos seres simbólicos por naturaleza, el mundo académico-universitario exige el refinamiento de tal condición pues cada área de conocimiento, e incluso la metodología de la investigación, tienen sus propias codificaciones lingüísticas que constituyen redes y marcos conceptuales (Sánchez-Carlessi, 2017) que son la base para el aprendizaje significativo.

Además de las teorías generales citadas, sirvieron también de base a esta tesis teorías sustantivas de las que se desprendieron los constructos para organizar el

modelo conceptual, la matriz apriorística sobre mentoría e IF, así como para decidir los criterios de análisis y las posibles propuestas que integren ambas categorías. En el desarrollo de este capítulo, se asumió la organización teórica como un componente esencial en cada una de sus fases. Este proceso se dio a partir del método de organización sistemática por vertebración, con la finalidad de estructurar y presentar los nodos temáticos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Fernández y Del Valle, 2019).

Es así que se desarrolló la organización teórica en base a la selección y organización jerárquica de los constructos, buscando establecer una estructura integradora entre sí. Para ello, fue importante identificar los conceptos clave derivados y establecer las relaciones apriorísticas pertinentes a los objetivos de esta tesis. La vertebración, como método específico del marco teórico, permitió la propuesta de organización temática primigenia que se muestra en la tabla 1.

Tabla1

Vertebración temática

| | | |
|-------------------------|---------------------------|--|
| Investigación formativa | Modelo educativo | Not (2017); Martínez-Iñiguez, Tobón, S., & Soto-Curiel (2021); Velandia (2021) |
| | Currículum | Von Arcken (2007); Borjas et al., (2016); Leyva (2020); Turpo-Gebera (2020); Velandia (2021) |
| | Actividad extracurricular | Borjas et al., (2016); Aguilar y Manzano (2018); Alonso-García, et al., (2020); Velandia (2021) |
| Mentoría | Elemento afectivo | Roldán (2015); Escudero Vásquez (2017); Andersen y West (2022); Prado (2023) |
| | Elemento académico | Giné, et al. (2009); Parra (2009); Roldán (2015); Alonso-García, et al., (2020); Leyva (2020); Velandia (2021) |
| | Elemento administrativo | Roldán (2015); Borjas et al (2016); Valencia (2018); Alonso-García, et al., |

Categoría investigación formativa (IF). De acuerdo a los antecedentes y teorías específicas revisadas, en esta tesis se asume el constructo *Investigación formativa* (IF) como un elemento compartido entre la praxis investigativa y el quehacer pedagógico desde una mirada humboldtiana de la universidad (Rosovsky, 2010); es decir, desde aquella que concibe a esta institución como suscitadora de la praxis investigativa como metodología del enseñar y el aprender (Restrepo, 2017; Espinoza Freire, 2020; Martínez-Iñiguez et al. 2021).

En ese sentido, Velandia (2021) explica que la IF en un ámbito de formación universitaria se concibe como la ruta metodológica para lograr experiencias memorables que impulsen el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes a través de acciones sistemáticas, sostenidas y mentorizadas que les permitan responder a las necesidades o problemáticas que identifican. Se puede afirmar que, a nivel holístico, la IF tributa tanto al ser (individual y social), como al conocer y al hacer, ya que se aprende a investigar investigando.

Modelo educativo. Lo antes sostenido supone asumir un modelo o enfoque educativo pertinente, tanto en su doctrina como en su quehacer didáctico, es decir que tribute a la praxis investigativa a lo largo de la formación profesional y no solo en los ciclos promocionales o de término de la carrera cuando el genuino interés por las actividades de investigación se diluye frente a la presión autoimpuesta de obtener un título profesional cuánto antes. En otras palabras, la concreción de la investigación formativa requiere un modelo educativo propicio, que vaya más allá de una declaración formal para constituirse en un contexto favorable para su concreción (Turpo-Gebera, 2020; Velandia, 2021). En ese sentido, la propuesta del Modelo Socioformativo Humanista de Martínez-Iñiguez, Tobón y Soto Curiel (2021) resulta una posibilidad pertinente pues tiene como ejes no solo el desarrollo de competencias sino también el aprendizaje basado en problemas y proyectos, así como la organización colaborativa del proceso, es decir, por interestructuración (Not, 2017).

Conviene reiterar que dicho enfoque teórico educativo, también conocido como enfoque complejo, sirvió de marco a esta investigación siendo el criterio de inclusión

el desarrollo de una metodología basada en competencias, es decir, sus características distintivas son: resolver problemas del contexto, obtener productos con valor local, evaluar de manera formativa priorizando la retroalimentación, concretar un currículum flexible, impulsar en los diferentes estamentos el trabajo colaborativo, desarrollo del proyecto ético de vida, el pensamiento complejo y la interdisciplinariedad (Tobón, 2010; Martínez, et al., 2021; Martínez-Iñiguez et al., 2021). Este matiz propio de la complejidad es coincidente con la praxis de la investigación científica (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), focalizada en esta tesis a la investigación formativa, y asumida como parte de la cotidianeidad académica; pero, el exiguu número de actividad investigativa reflejada en las tesis sustentadas en la Facultad de Educación materia de estudio evidencia una realidad distante y diferente, aunque para fines de licenciamiento y acreditación haya sido declarado como propio institucionalmente por dicha unidad académica.

Es de precisar que, en el marco de las exigencias del proceso de evaluación institucional, otras universidades hicieron suyo el mismo modelo, por ejemplo, a nivel de universidades públicas: la Universidad Nacional de Ucayali (Resolución N°324-2018-CU-UNU y la Universidad Nacional Hermilio Valdizán (Resolución Consejo Universitario N°2909-2019 UNHEVAL) registrando mejoras en sus productos de investigación como tesis y artículos publicados a partir de la integración de sus estudiantes en diversas actividades de pesquisa que no se restringen a una asignatura en específico. La elección del modelo por estas casas de estudio se explica pues el modelo socioformativo humanista responde con creces a la demanda social de desarrollo sostenible y a las exigencias de evaluación con fines de licenciamiento y acreditación.

Currículum. El modelo educativo asumido por una institución se verá reflejado en su currículum como tal, esto es: Procesos, elementos y sujetos implicados; a nivel universitario estos sujetos son tanto estudiantes como docentes. Al respecto, Miyahira (2009) advirtió la necesidad demanda de formación de catedráticos en una dinámica peculiar para el desarrollo de la investigación, ya que son los sujetos curriculares que dinamizarán cualquier propuesta (Von Arcken, 2007). La postura de estos autores se explica pues la IF tiene lugar cuando la praxis didáctica deja de lado el verticalismo y magistrocentrismo para dar lugar a la interacción de los sujetos cognoscentes entre sí y con el objeto del conocimiento en pro de las

competencias investigativas (Borjas et al. 2016; Velandia, 2021).

Para que el currículum cumpla las dimensiones señaladas debe ser producto de una construcción plural y representativa que integre a las culturas disciplinarias e institucionales como mediadoras del mismo con el compromiso, además, de ser objeto de revisión tanto por mecanismos institucionales de evaluación interna como por suprainstituciones orientadas al aseguramiento de la calidad. (Borjas et al., 2016; Bovill y Woolmer, 2019; Leyva, 2020)

En otras palabras, si la IF articula la docencia universitaria y la investigación para 'aprender investigando' (Von Arcken, 2007, p.58) a fin de responder a la exigencia misional de la universidad peruana: "comunidad académica orientada a la investigación y a la docencia" (Ley 30330, artículo 3 primera parte), conviene destacar la posible coincidencia entre el enfoque socioformativo humanista y un proyecto de mentorías en IF que dinamice la relación intersistémica de los sujetos curriculares, estudiantes y profesores, para lograr el desarrollo de competencias coincidentes con el perfil del egresado (Tobón, 2010).

Tal proyecto no surgirá de manera espontánea, sino que hay que impulsarlo y modelarlo, desde una propuesta curricular, para concretar el enfoque socioformativo humanista y, por supuesto, robustecer los procesos de investigación formativa (Turpo-Gebera, 2020).

Actividad extracurricular. Borjas et al (2016) explica la necesidad de vincular la IF con el desarrollo de competencias investigativas en los futuros profesionales de la educación a través de su currículum de formación de tal modo que los escenarios de aprendizaje propicien la alteridad dialógica, la discusión, la argumentación que los impulsen a abordar la compleja realidad educativa de manera reflexiva y heurística. Es de precisar que la IF no se logra con el contenido aislado de algunas materias sino con un sistema curricular que incluya, además de su malla o secuencia de materias, programas de talleres y otras opciones extracurriculares donde pueda desarrollarse (Aguilar y Manzano, 2018; Alonso-García, et al.,2020; Velandia, 2021).

En síntesis, la categoría de investigación formativa se entiende como un conjunto de estrategias que son gestionadas por el docente, de manera institucional, para favorecer e impulsar el desarrollo de condiciones de investigación en los estudiantes (Turpo-Gebera, 2020); no se trata de reducirlas a una materia o

asignatura sino más bien de una experiencia continua y sostenida a través de la malla curricular (Nuñez del Río, 2012; Schriever y Granger, 2019, Leyva 2020) tal como se organiza desde el pregrado en la Universidad César Vallejo (2019) con una secuencia gradual de aprendizajes y desafíos en investigación de ciclo a ciclo, con lo que logra publicaciones de sus estudiantes desde el primer nivel de formación, es decir pregrado.

Categoría mentoría. A la luz del análisis interpretativo de la información recogida en los antecedentes, artículos indizados y libros, conviene señalar que el significado y sentido del término mentoría no es unívoco (Wisker, et al, 2012); pues, algunos investigadores la entienden desde una perspectiva asistencialista o de 'recuperación académica' en el sentido de acompañar a quienes no logran el estándar de rendimiento esperado. Otra perspectiva diferente a la asumida en esta tesis, es aquella donde se pondera su función adaptativa, acompañar y dinamizar el proceso de inmersión a una realidad para integrarse a la misma como en el ejercicio de pasantías por movilidad académica e incluso el ejercicio profesional (Morales Montes, 2020). También conviene advertir y evitar la yuxtaposición conceptual, frecuente en la actualidad, entre 'mentoría' y 'coaching'; Gisbert (2017) explica que, a diferencia de un *coach* que puede ser un especialista cualquiera que acompaña el aprendizaje de su área, un mentor acompaña e impulsa el aprender a aprender, aprender otros saberes y socializa la experiencia episódica de su desempeño.

El proceso de *mentoría*, es explicado por Nyanjom (2020) como un fenómeno que se construye desde un plano sociocultural que de hecho integra los valores, creencias y perspectivas de la comunidad en la que se desarrolla.

Además, el rol del mentor bien puede recaer sobre un profesional experimentado o sobre los pares cuando los agentes mediadores son los propios compañeros (Restrepo, 2017; Ortega, 2019; Miyahira, en Prado 2023) que afianzan el interaprendizaje haciendo posible la negociación de significados, la habilidad de procesar y organizar información, así como la necesaria transacción comunicativa y social para concretarla. Por ello, en este estudio, se consideraron tres elementos básicos y necesarios a incluir en una propuesta de mentoría que involucre a estudiantes y docentes: lo afectivo, lo académico y lo administrativo.

Elemento afectivo. Es de precisar que esta tesis aborda el constructo 'mentoría'

como una relación intersubjetiva donde un sujeto con mayor conocimiento y experiencia guía a otro de menor desarrollo en su aprendizaje (Schriever y Grainger, 2019; Turpo-Gebera, 2020). Además, dicha relación es intencional y de confianza, vincula a los sujetos mentores y a los mentoriados para desarrollar competencias y la interiorización del saber (Roldán, 2015) en una dinámica que va de la experiencia social de mediación e intercambio simbólico a la individual de internalización, por lo que se afirma que esta opción de gestión didáctica, formal y estructurada (Valverde Macías et al., 2013; Aguilar Aguilar y Manzano Soto, 2018), potencializa las relaciones horizontales y colaborativas (Escudero Vásquez, 2017; Alonso-García et al., 2020), tan urgentes y necesarias en nuestros días, redundando en las expectativas sobre el propio desempeño.

En otras palabras, se considera el elemento afectivo, pues las habilidades blandas son elementos propios de la mentoría (Sánchez-Carlessi, 2017; Alonso-García et al., 2020; Andersen y West 2022; Prado, 2023), al desarrollarse en un contexto de diálogo, cercanía y alteridad. Incluso, como opción de gestión didáctica, potencializa las relaciones horizontales y colaborativas (Borjas, 2016; Escudero Vásquez, 2017; Restrepo, 2017) entre docente y estudiante y entre los estudiantes creando así condiciones favorables para el aprendizaje como las redes de apoyo y la internalización de los conocimientos adquiridos que ya de por sí expresan un beneficio cualitativo en el proceso de desarrollo académico (Escudero Vásquez, 2017; Hernández Coliñir et al., 2021). Por ello, atendiendo a Tobón (2010), Dolan y Brady (2015) y Andersen y West (2022), esta tesis buscó recoger el sentir y la expectativa que genera la mentoría en IF y las relaciones interpersonales implicadas.

Cabe precisar que frente a la mentoría docente-estudiante, la mentoría por pares es de cierta tradición en las carreras de ciencias de la salud (Miyahira, 2009; Gisbert, 2017; Escudero et al., 2018), especialmente en medicina humana con resultados favorables (Hernández Coliñir et al., 2021); sin embargo, en áreas de ciencias sociales y en pedagogía su aplicación aún está en ciernes (Aguilar Aguilar y Manzano Soto, 2018; Ortega-Miranda, 2019) y más todavía cuando se trata de desarrollar la investigación formativa. Este dato resulta preocupante y contradictorio, pues la mentoría en su modalidad de pares en el Perú data de inicios del siglo XIX, cuando en la naciente República se funda la Primera Escuela Normal

de Preceptores que aplicó el método lancasteriano (Huaraj Acuña, 2018), o sea la mentoría por pares: mentor y mentoriado son del mismo nivel o grupo de interés y se relacionan entre sí como una experiencia colaborativa y cooperativa (Juárez-Pulido et al., 2019; Rassokhina et al., 2023) a través del diálogo cercano, asertivo y horizontal.

Sobre ello y coincidiendo con Bandura, Vincent Tinto en su Teoría de integración social (Roldán, 2015; Barragán y González, 2017) sostuvo que la inmersión de los estudiantes en su entorno académico y la cercanía con sus pares en la experiencia de mentorías significa un impulso para el logro de sus metas en una dinámica real de interaprendizaje. Alonso-García et al., (2020) tuvieron una propuesta convergente al destacar que el contacto frecuente y la cercanía emocional entre los sujetos del proceso enseñanza aprendizaje posibilitados por la mentoría son un factor influyente en el mismo.

Elemento académico. Andersen y West (2022) sostuvieron que la carga emocional o afectiva de la mentoría tiene el potencial de lograr que las experiencias desarrolladas o saberes adquiridos sean significativos y memorables e incluso trasciendan el periodo de la formación universitaria, en otras palabras, impactan sobre la performance académica de sus participantes. Por eso, como se reportó en la sección de antecedentes, vienen dándose en diferentes instituciones experiencias basadas en la integración social académica con miras a impulsar el desarrollo de los estudiantes a partir de la guía de un mentor. El vínculo entre mentor y mentoriado, que Tobón (2010) denomina 'intersistémico', puede desarrollar emociones y afectos que refuerzan la confianza entre ambos (Parra, 2004; Giné, et al, 2009; Dolan y Brady, 2015) a la vez que se impulsa el desafío de la autoeficacia y que bien podrían incorporarse como una política curricular (Leyva, 2020) dado que toda propuesta académica deberá soportarse en ella para gestionar incluso los recursos que viabilicen su implementación como el acceso a repositorios y base de datos.

Esto viene dándose en el contexto europeo, donde la mentoría universitaria es una experiencia sistematizada desde el siglo pasado, como es el caso de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, España (Aguilar Aguilar y Manzano Soto, 2018). En Sudamérica, la mentoría se desarrolla en el marco de la gestión didáctica (Parra, 2004; Guerra Molina, 2017; Prado, 2023) como la concreción de una

propuesta para lograr aprendizajes a través de situaciones mentorizadas de investigación por el docente, en estudiantes de diversas especialidades (Parra, 2004; Juárez-Pulido et al., 2019), como sucede en Colombia y en experiencias locales (Torres, 2018; Turpo-Gebera, 2020; Montes-Iturrizaga y Arias, 2022).

Conviene precisar que, en el contexto de formación docente, las competencias investigativas se asocian a “la identificación de problemáticas educativas, la observación y el análisis de la realidad” (Borjas et al., 2016, p. 16) así como a suscitar una predisposición favorable a la investigación. Es decir, deben ser una meta intencionada e institucional reflejada en los documentos de gestión; por ello, en lo académico, se analizaron el plan de estudios, la malla curricular, los sílabos (Giné et al., 2009; Leyva, 2020) y el perfil del egresado de la facultad.

Elemento administrativo. Al investigarse sobre las mentorías en un contexto institucionalizado, se requiere implicar el elemento administrativo pues como señalan (Roldán, 2015; Borjas et al., 2016; Valencia, 2018) es necesario un “ecosistema” que permita su desarrollo, los docentes, por ejemplo, deben reaprender su rol para desempeñarse con más efectividad, entendida esta como el logro de las habilidades básicas para el aprendizaje autónomo y las habilidades de la investigación por parte de sus estudiantes quienes a su vez deben ‘saltar’ hacia un rol más activo respecto a su propio aprendizaje (Montes-Iturrizaga y Arias, 2022). La experiencia de Borjas et al., (2016) incorpora grupos heterogéneos para el desarrollo de las mentorías, potencializando así el rol de investigadores calificados como líderes de la experiencia y a la vez mentores de mentores. En ese sentido, se analizó si la facultad cuenta con grupos de investigación, un cuerpo de asesores de tesis e investigadores RENACYT con la finalidad que puedan mentorizar el esfuerzo estudiantil con miras a participar en concursos internos, interinstitucionales o en el mismo proceso de inscripción del plan de investigación para obtención del título profesional como elementos que viabilizarían la concreción del modelo educativo de la universidad objeto de estudio. (Se ha omitido intencionalmente la obtención del grado universitario de bachiller, pues al levantar este informe de tesis el Congreso de la República aprobó la Ley 31803 que faculta la obtención del grado de bachiller de manera automática.)

Para que se concreten la característica de la mentoría, el proyecto que se proponga y/o ejecute a nivel universitario debe ser planificado con pertinencia y con un

flujograma que incorpore actividades tanto para los mentores como mentoriados en busca de una experiencia significativa donde ambos se desarrollen (Dolan y Brady, 2015; Roldán 2015; CONCYTEC, 2020) y potencialicen sus condiciones como sujetos sociales, éticos y cognoscentes responsables de una propuesta curricular (Espinoza Freire, 2020; Leyva 2020). Eso hace suponer que la educación superior bien puede aprovechar la mentoría en investigación formativa para prestigiarse como institución a partir del desarrollo personal e interpersonal de sus miembros. En cuanto a sus docentes, bien pueden desarrollar su práctica educativa en una experiencia continua, sostenida y sistemática de orientación a la investigación (Torres Carrasco, Martínez Cuevas y Aguilera Ramos en Sánchez Mendiola, et. al., 2023).

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación

En concordancia con el problema y objetivo planteados, se detalla el fundamento metodológico de esta tesis cuya idea preliminar fue la certeza que los problemas educativos deben abordarse más allá de la lógica numérica e incorporar, prioritariamente, la percepción de los sujetos inmersos en el fenómeno de estudio para su análisis y comprensión (Escudero y Cortez, 2018; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

3.1.1 Tipo de investigación: Esta tesis es de tipo básica de acuerdo a la clasificación de algunos tratadistas como Gil (2017) y Navarro et al., (2017) quienes denominan así a las pesquisas que se enfocan en abordar el fenómeno de estudio a partir del análisis de sus aspectos distintivos con la finalidad de comprenderlos (Hernández- Sampieri y Mendoza, 2018). Dicha clasificación resulta coincidente con la taxonomía propuesta por el CONCYTEC, máximo órgano rector de Ciencia y Tecnología en el Perú (Ley N° 30806). En el caso de esta tesis en particular, es básica porque se circunscribe al área de la educación universitaria en lo que respecta a investigación formativa y mentoría.

3.1.2 Diseño de investigación: Considerando la naturaleza del fenómeno materia de estudio, esta investigación fue de enfoque cualitativo (Tinoco et al., 2018), ya que la pesquisa se desarrolló aplicando técnicas de interpretación que

hicieron viable acercarse a las personas en su propio contexto social (Ñaupas, 2018) para recoger su percepción sobre la mentoría y la investigación formativa así como el análisis documental que sirve de fundamento a la gestión curricular en la Facultad de Educación materia de análisis.

Al respecto, Flick (2015) sostuvo que la investigación cualitativa se caracteriza porque el investigador desarrolla un acercamiento hacia las personas con una actitud de comprensión abierta y flexible. Este rasgo distintivo fue advertido por Dewey (2022) desde inicios del siglo anterior cuando explicó la naturaleza interpretativa de la investigación social y su potencial carga interdisciplinar que según Escudero y Cortez (2018, p. 58) nos permite “conocer y analizar el mundo social visible dotándolo de significado”.

Conviene precisar que, en el campo educativo, especialmente en formación docente, la investigación cualitativa resulta una metodología valiosa pues viabiliza la posibilidad de explorar y comprender las experiencias, perspectivas y significados de las personas involucradas. Incluso, Freire (2011) explicaba y defendía el binomio educación e investigación: una no puede ser sin la otra.

En cuanto al paradigma es naturalista, porque estudió la realidad desde sus múltiples aristas y no busca su generalización, sino que se ocupó de aquellas más ligadas a la posible comprensión e interpretación del fenómeno en particular. (Guba y Lincoln, 2002).

El diseño específico fue el estudio de casos. Ortiz (2015) y Ñaupas (2018) precisaron que este tipo de diseño posibilita la búsqueda empírica para estudiar de manera sistemática problemas o situaciones puntuales tal como se abordaron en esta tesis respecto a la problemática de la facultad elegida en lo concerniente a la IF y mentoría. Así este diseño permitió explorar la realidad problemática a fin de comprenderla lo que dio lugar a formular una propuesta pertinente para implementar un programa que atienda a la vez los procesos de mentoría e investigación formativa.

Por su parte, Gil (2017) explicó que, si bien este diseño carece de una secuencia rígida (es más bien flexible) se pueden distinguir etapas no secuenciales eje: formulación del problema, definición de la unidad de análisis, definición de las categorías (Giesecke, 2020), elaboración de protocolos de instrumentos, análisis e interpretación de datos (categorización, triangulación) y redacción final del informe.

Respecto al nivel o alcance de investigación es exploratorio ya que se desarrolló una aproximación interpretativa a una realidad poco estudiada (Hernández-Sampieri et al, 2014) en nuestra realidad local, con el fin de comprenderla y proponer lo que podría darse (De Pelakais et al., 2015) a partir del ‘sentir’ de los sujetos: estudiantes, egresados y docentes, es decir desde la subjetividad de los actores.

3.2 Categorías, subcategorías y matriz de categorización

Conforme al problema y objetivo de la investigación, así como al análisis del estado del arte, se determinaron apriorísticamente las categorías y subcategorías con las que se organizó la vertebración del contenido temático.

Asimismo, es a partir de estas categorías y subcategorías, ver tabla 2, que se organizó la Tabla de categorización, referida en el anexo 1, considerando autores sustantivos por cada categoría y subcategoría para proponer, finalmente, preguntas referenciales con las que se diseñó el guion de las entrevistas semiestructuradas como se visualiza en el anexo 2.

Tabla 2

Categorías y subcategorías apriorísticas

| Categorías | Subcategorías |
|-------------------------|---------------------------|
| Investigación formativa | Modelo educativo |
| | Currículum |
| | Actividad extracurricular |
| Mentoría | Elemento afectivo |
| | Elemento académico |
| | Elemento administrativo |

3.3 Escenario de estudio

La Facultad de Educación de una universidad pública de Lima empezó a funcionar en enero de 1961 y desde entonces continúa formando profesionales de la educación; su local se ubica en el Cercado de Lima.

Al ser una universidad pública, su organización se articula por un cogobierno representativo, con presencia de los tres estamentos de ley: estudiantes, egresados y docentes. Esto significa que, si bien hay un decano, la máxima expresión de autoridad en una facultad es el Consejo de Facultad en el que participan con voz y voto los representantes de cada estamento para la toma de decisiones incluidas las concernientes a la aprobación de proyectos o talleres extracurriculares entre los que se podría desarrollar la IF.

La facultad brinda formación profesional en cuatro escuelas: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Física y Educación Secundaria, excepto esta última las demás escuelas ofrecen solo una carrera; la escuela de educación secundaria oferta siete especialidades: Inglés, Lengua y Literatura, Matemática y Física, Ciencias Naturales, Ciencias Histórico Sociales, Filosofía y Ciencias Sociales, Computación e Informática. La ratio actual entre egresados y números de tesis sustentadas es realmente alarmante, como se mencionó en un acápite anterior, solo se registran tres tesis de la facultad en su repositorio institucional.

A la casi nula sustentación de tesis, se suma el decrecimiento sustantivo de estudiantes pues la cifra de ingresantes y matriculados se redujo año a año a causa de una la nota mínima de 14/20 para obtener una vacante; el contexto de la pandemia y el aislamiento social agudizaron esta situación, pues la respuesta institucional a la emergencia sanitaria fue muy relentizada al punto que el calendario civil va adelante del calendario académico, el semestre 2022-2 terminó a fines de marzo de 2023 (ver anexo 6). También se evidenció la escasa accesibilidad a recursos digitales abiertos para los estudiantes a través del repositorio y el Sistema Integrado de Bibliotecas.

A todo esto, hay que añadirle que las clases de la Facultad de Educación, excepto el programa de Educación Física en asignaturas deportivas, se continuaron desarrollando a través de la plataforma *Teams* hasta el semestre 2022-2 que concluyó en abril del 2023. De hecho, esta 'nueva normalidad' influyó en las percepciones de los sujetos inmersas en ella. (Briceño Martínez y Castellanos Saavedra, 2021; Linares-García, et al., 2021).

Conviene precisar que se logró la autorización decanal para desarrollar el proyecto de esta tesis; además, se tramitó la autorización a nivel del Rectorado (anexo 5), lo que permitió un acercamiento formal a los potenciales informantes.

3.4 Participantes

Los estudiantes y docentes participantes fueron convocados e invitados, considerando como primer criterio de inclusión el tener matrícula vigente o estar desarrollando las asignaturas de Investigación y tesis de la Facultad de Educación materia de estudio. Asimismo, un segundo criterio fue considerar a aquellos que mostraron disposición y voluntad para participar de la experiencia.

Se priorizó a los docentes y estudiantes adscritos a algún grupo de investigación o comunidad del conocimiento. Se previó la participación de seis docentes y diez estudiantes; en ambos casos se logró que cada escuela profesional estuviera representada. Los cuatro egresados fueron convocados, básicamente para la fase de triangulación.

Para la última fase de triangulación y diseño de la propuesta, se incorporó la participación de seis especialistas en investigación; dos extranjeros (Esp1 y Esp2) y cuatro peruanos, dos de los cuales tiene la calificación RENACYT - CONCYTEC. (Esp5 y Esp6)

Conviene precisar que, en todos los casos, se ha considerado la voluntad expresa de los participantes y se ha registrado su consentimiento formal sobre ello en el formato UCV. Posteriormente, para el tratamiento de la información se les anonimizo con una codificación alfanumérica.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Concordante con el objetivo y naturaleza de la investigación, se priorizó las técnicas de la entrevista en profundidad y el análisis documental ya que el proceso de recojo de data resulta de suma importancia en el desarrollo del estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018); más aún porque en el marco del paradigma naturalista interpretativo, cualquier sesgo o distorsión de esta significaría también la distorsión del análisis e interpretación del contenido (Denzin y Lincoln, 2012; Bardin, 2013).

Es así que para las entrevistas semi estructuradas, se diseñó una relación de interrogantes que permitieron organizar un diálogo que dio cuenta de las expectativas de docentes y estudiantes sobre mentoría e investigación formativa (ver anexo 2). Se buscó que las entrevistas se desarrollen en condiciones muy

próximas o similares a las de la cotidianeidad, de modo que las respuestas sean lo más naturales y genuinas, garantizándose así la calidad de la información recogida. Como la universidad mantuvo el servicio en línea hasta abril de 2023, las entrevistas se desarrollaron vía *on line* con autorización expresa de grabación de voz e imagen por parte de los participantes, tanto en el vídeo como en el formato de consentimiento informado UCV.

Para el caso del análisis documental, se aplicó una lista de cotejo para los sílabos (anexo 2) y un registro anecdótico en tabla (Muñoz, 2011) donde se registró las notas personales de la tesista sobre los perfiles de egresados y de la malla curricular.

3.6 Procedimiento

Los procedimientos desarrollados son los propios de la investigación cualitativa que, a partir del estudio de casos, interactuó en los espacios naturales con los sujetos que son parte del fenómeno que se investigó (Escudero y Cortez, 2018; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Así, en una primera fase se ha desarrollado la revisión de los documentos de gestión de la facultad a estudiarse y, también, la indagación del estado del arte en repositorios institucionales de universidades y centros de investigación, además de revistas indizadas afiliadas a Scopus, WOS y Scielo, desde la Biblioteca Virtual de la Universidad César Vallejo (UCV). En el proceso de indagación, de estudios previos se encontró que Leyva (2020) desarrolló su tesis doctoral por la UCV, en la misma unidad académica, sus resultados y discusión han enriquecido el análisis documental que se desarrolló.

Una vez precisado el problema de investigación, se pidió la autorización correspondiente a la Facultad de Educación elegida y luego a su rectorado; ver anexo 5.

Con la data recogida, se procedió a la organización de la matriz de categorización apriorística, con dos categorías y tres subcategorías cada una, anexo 1. Luego de seleccionar a los informantes especialistas, se les contactó, vía correo institucional, para desarrollar un encuentro online que procuro estar al margen de fuentes de distorsión sea de los entrevistados, la tesista o por su interacción; esto permitió

recoger la fuente de datos e iniciar el proceso de tratamiento de los textos. Primero se procedió a la transcripción manual del texto (de las grabaciones audiovisuales al soporte escrito) lo que permitió una primera lectura temática abierta y, posteriormente, el proceso de codificación abierta y de reducción. Respecto a la matriz apriorística, esta se reajustó, luego las primeras entrevistas a profundidad a especialistas, docentes y estudiantes, quienes expresaron su consentimiento informado y autorización para participar de las mismas. También en esta fase tuvo lugar el análisis documental y un primer proceso de triangulación en el que se recogieron algunas categorías emergentes que fueron evaluadas para su inclusión o no en el estudio.

Conviene especificar que, metodológicamente, se asumió este proceso como parte medular del análisis de datos y previo a la lectura relacional y codificación axial; por ello, se buscó identificar los segmentos discursivos relacionados con los objetivos previstos (Flores-Kanter y Medrano, 2019). Así se aplicaron tres criterios básicos de categorización: el principio único de clasificación, la pertinencia y la exclusión mutua (Bardin, 2013; Miles, Huberman, y Saldaña, 2019). Desarrollado este primer proceso, se redujo la información y se identificaron categorías emergentes; la posterior nominalización, codificación y edición de la data hizo factible el uso del software ATLAS.ti 9 para el tratamiento de los segmentos como unidades de información significativa o patrones.

Para salvaguardar la identidad de los informantes que, para efectos externos, fue anonimizada se asignó una identificación alfanumérica, ver tabla 3. Se dio este paso con la finalidad de no vulnerar el derecho de los sujetos informantes a la confidencialidad.

Tabla 3

Identificación alfanumérica

| | |
|------|--------------|
| EgrN | Egresado |
| EstN | Estudiante |
| DocN | Docente |
| EspN | Especialista |

Nota. La “N” es sustituida en cada caso por un dígito

Posteriormente, se desarrolló un muestreo teórico que permitió robustecer la posibilidad de transferibilidad del estudio a otros contextos por medio de la propuesta, aunque parcialmente por la naturaleza misma del estudio de casos (Hernández-Sampieri, et al 2014; Escudero y Cortez, 2018) que se focaliza a una realidad y un contexto específico.

Finalmente, en la fase de cierre se refinó la triangulación y se profundizó el análisis interpretativo, con la participación de especialistas, a fin de diseñar una propuesta consistente al problema de investigación. Con este procedimiento se buscó reforzar tanto la credibilidad como la confirmabilidad y aplicabilidad de la pesquisa, asimismo se socializó la interpretación de la data con los mismos entrevistados.

Tras el cierre del proceso de investigación, se procedió a postular un artículo original a una revista indizada de acuerdo a las exigencias UCV y CONCYTEC.

3.7 Rigor científico

Una crítica sostenida contra las investigaciones cualitativas ha sido lo concerniente a su 'rigor' ya que este, por tradición positivista, se asociaba a criterios lógico-numéricos para obtener una validación en correspondencia a la cuantificación y generalización; sin embargo, como sostiene Giesecke (2020) las investigaciones de carácter interpretativo han logrado ya un sitio en el contexto científico aplicando sus propios procedimientos (Guba y Lincoln, 2002; Miles et al., 2019) los mismos que se han considerado en esta tesis y que tienen como vasos comunicantes transversales y permanentes la reflexividad de la investigadora y la triangulación (Hernández-Sampieri, et al, 2014; Rojas y Osorio, 2017; Echevarría, 2019).

Para una mayor sistematización, se presentan descritos en la tabla 4 a la vez que se afirma que en esta investigación se veló por la aplicación de los procedimientos a fin de evidenciar el rigor científico aplicado en el desarrollo del estudio.

Tabla 4

Rigor científico: Criterios, características y procedimientos para obtenerlo

| Criterios | Características | Procedimientos |
|-----------------------------------|--|---|
| Dependencia o consistencia lógica | La complejidad del fenómeno estudiado influye en la estabilidad de los datos. | Instrumentos pertinentes Recolección de datos cuidadosa y coherente Descripción detallada de toma de datos, análisis e interpretación |
| Credibilidad | El investigador capta el significado de la experiencias y expectativas de los participantes | Corroboración estructural Revisión por parte de los entrevistados Revisión por expertos externos a la investigación |
| Auditabilidad o confirmabilidad | Se comprueba que los datos existen en apoyo de cada interpretación, y que estas son consistentes en razón a ellos. | Transcripciones textuales Comparar con la teoría Descripción clara y a profundidad |
| Transferibilidad o aplicabilidad | La esencia del estudio puede aplicarse a otros contextos | Muestreo teórico Recojo de abundantes datos descriptivos del contexto de los participantes Descripción de factores contextuales |

Nota. En base a Guba y Lincoln (2002); Hernández-Sampieri, et al (2014); Rojas y Osorio (2017); Echevarría (2019)

Además de estos criterios de rigor científico, el estudio de casos, como tal, es el diseño cualitativo que se caracteriza por una propuesta expresa a partir de los propios sujetos implicados lo que le otorga un valor social a considerar.

3.8 Método de análisis de la información

De acuerdo al tipo y diseño de investigación declarados líneas atrás, se aplicaron dos métodos, el inductivo y el de triangulación interpretativa de la fuente de datos para el análisis de la información. Ambos contribuyeron al estudio de caso cuya esencia inductiva abordó la realidad desde el sentir de sus actores para interpretarla considerando la flexibilidad de la matriz categorial y apriorística que se construyó a partir de la red de saberes previos del investigador (Denzin y Lincoln, 2012; Gil, 2017), los antecedentes y el marco teórico.

El método inductivo fue decisivo en la propuesta de las categorías apriorísticas y en la lectura temática de la fuente de datos recogida en las entrevistas, así como para la fase concerniente al análisis de los documentos de gestión por la importancia de la interpretación de los textos y del discurso en dicha dinámica metodológica (Escudero y Cortez, 2018; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Miles, Huberman, y Saldaña, 2019). El procesamiento de las fuentes primarias supuso el análisis y edición de unidades de significado, esto es códigos y categorías que permitieron el uso del software ATLAS.ti.9 aplicando con pertinencia el criterio de consistencia lógica (Rojas y Osorio, 2017; Echevarría, 2019).

En cuanto al segundo método, triangulación interpretativa, se le eligió porque el estudio buscó recoger y explicar las diversas posiciones y expectativas de los sujetos frente a la mentoría para la IF, es decir el significado experiencial que tienen para ellos dichos constructos (Bardín, 2013; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), de tal modo que su interpretación sirviese de línea de base para la postulación de una propuesta pertinente a la necesidad de formar en IF a los futuros docentes a través de la mentoría.

La triangulación fue múltiple porque se dio entre el discurso de los sujetos informantes, entre este y la teoría y, finalmente, con los especialistas. Esta experiencia de análisis de datos potenció la interpretación, tributando así al rigor científico del estudio en tanto credibilidad y auditabilidad.

Ya para el final del estudio, luego de la triangulación interpretativa de la data, se procuró un ejercicio deductivo preliminar que permita transferir (Hernández-Sampieri, et al 2014) algunas de las conclusiones y recomendaciones de la investigación a otras realidades, en especial en el levantamiento de la propuesta que se constituye en el aporte de esta experiencia de investigación.

3.9 Aspectos éticos

Como parte de la comunidad vallejana, a la que me honro en pertenecer, declaro haber llevado adelante esta tesis acorde al Código de ética RCUN°0470-2022-UCV.pdf y a los principios de la Conducta Responsable en Investigación en los diferentes momentos y exigencias de su desarrollo. De allí que, desde la fase de proyecto, se contó con el permiso institucional de la facultad estudiada rubricado por la autoridad competente.

Respecto al tratamiento de las fuentes, las referencias guardan concomitancia con el sistema APA 7 no habiéndose forzado ninguna de ellas demostrando así respeto por la autoría y las bases de datos consultadas a través de la biblioteca MyLoft - UCV.

En cuanto al criterio ético sobre el tratamiento de los datos de las personas inmersas en el proyecto, se guardará absoluta confidencialidad; no se revelará su identidad y el tratamiento de su 'decir' será identificado por un código. Asimismo, solo se consideró como parte del estudio a quienes aceptaron serlo de manera expresa, vía consentimiento informado.

Por otro lado, la documentación de gestión curricular a la que se accedió para el análisis fue por la página web de la universidad pública a la que pertenece la Facultad de Educación que se estudió, como el plan y malla curricular, y por la entregada ex profesa para este estudio como los sílabos y la resolución de las sumillas; de ningún modo se consideró documentación confidencial o restringida, tampoco se hizo pública información documental cuya naturaleza no sea de libre acceso.

Respecto al análisis e interpretación de los datos, más todavía tratándose de una investigación cualitativa, se buscó la neutralidad en todo momento y librar al estudio de caer en algún sesgo que afecte su credibilidad y transferibilidad.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como parte del análisis sobre las posibilidades para implementar un programa de mentoría que impulse la investigación formativa en la facultad estudiada, que corresponde al problema y objetivo general, se procedió primero a la triangulación teórica de sus mallas curriculares en lo que respecta a las asignaturas de investigación para tener una línea de base y referencia frente a la percepción de docentes y estudiantes respecto a la investigación formativa y mentoría. Conviene precisar que la información a partir de la cual se ha organizado la tabla 5, excepto las sumillas, es de acceso abierto al público y sin restricción, desde los espacios web de la universidad a la que pertenece la facultad estudiada.

Una primera observación es que las asignaturas de la malla curricular, en general, se organizan en tres bloques de posibilidades: cursos generales, cursos específicos y de especialidad; sin embargo, no se presenta un tesoro donde se operacionalice dicha nomenclatura. Al respecto, la omisión de datos o referencias curriculares es calificada por Velandia (2021) como una entropía que interfiere con el sistema curricular en sí mismo pues se participa de él sin entender su propuesta, por falta de comunicación expresa y oportuna; esto arriesga el logro de las metas u objetivos misionales. Es de considerar que el no socializar documentación técnica o de gestión responde a un estilo de liderazgo (Borjas et al, 2016; Leyva, 2020) que influye en la gestión docente (Turpo et al, 2020; Montes-Iturrizaga y Arias, W, 2022). Volviendo a la tabla 5, el plan curricular ubica a las cinco asignaturas de investigación en dos áreas diferentes: cursos generales y cursos específicos. Metodología del trabajo universitario (ciclo I) y Metodología de la investigación científica (ciclo III) pertenecen a los llamados cursos generales, mientras que Investigación I, Investigación II y Taller de Tesis corresponden a cursos específicos.

Tabla 5

Asignaturas de la línea de investigación en la Facultad de Educación estudiada

| | | METODOLOGÍA DEL TRABAJO UNIVERSITARIO | METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA | INVESTIGA- CIÓN I | INVESTIGA- CIÓN II | TALLER DE TESIS |
|----------------------|--|---|---|--|---|----------------------|
| Tipo de curso | Curso | Curso general | Curso general | Curso específico | Curso específico | Curso específico |
| Educación | Ciclo | I | III | VI | VII | VIII |
| Física (EPEF) | Horas | 2t 2p | 2t 2p | 2t 2p | 2t 2p | 2t 2p |
| | Créditos | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | Producto exigido en la Sumilla. | Elabora un organizador gráfico de cada uno de los esquemas que comprende la presentación de trabajos académicos | No figura | Elabora y presenta la introducción y el marco teórico del plan de tesis. | La tarea académica exigida al estudiante es la presentación del plan de tesis y el instrumento validado. | Presenta la tesis |
| Educación | Ciclo | I | III | VI | VII | VIII |
| Inicial (EPEI) | Horas | 2t 2p | 1t 2p | 2t 2p | 2t 2p | 2t 2p |
| | Créditos | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| | Producto | Ídem EF | Ídem EF | Ídem EF | Ídem EF | Ídem EF |
| Educación | Ciclo | I | III | VI | VII | VIII |
| Primaria (EPEP) | Horas | 2t 2p | 1t 2p | 2t 2p | 2t 2p | 2t 2p |
| | Créditos | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| | Producto | No figura | Ídem EF | Ídem EF | Ídem EF | Ídem EF |
| Educación | Ciclo | I | III* | VI | VII | VIII |
| Secundaria (EPES) | Horas | 2t 2p | 1t 2p | 2t 2p | 2t 2p | 2t 2p |
| | Créditos | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| 7 programas | Producto | Ídem EF | Ídem EF | Ídem EF | Ídem EF | Ídem EF |

La tipología asignada se da sin que medie sustento alguno en los documentos de gestión y tampoco se distingue la línea de investigación al interior de la propuesta curricular o de la malla; esto coincide con lo sostenido por Leyva (2020) respecto a la misma unidad académica “no se siguió una metodología apropiada para el mapeo de competencias” (p.26).

Se observa también en la tabla 5, que si bien las asignaturas tienen un mismo nombre y creditaje en el programa de Educación Física se le asigna una hora más a Metodología de la investigación científica en el tercer ciclo; pese a ser un curso común a los diferentes programas de la facultad.

Otro detalle curricular que se evidencia en la tabla 5 es que se rompe la linealidad de dificultad creciente de las asignaturas de investigación, pues estas se desarrollan solo en los siguientes ciclos: Primero, tercero, sexto, séptimo y octavo. Además, esta secuencia intermitente concluye en el octavo ciclo donde se le exige como producto -de acuerdo a la sumilla- la presentación de la tesis concluida antes de haber llevado todos los cursos de formación pedagógica y de especialidad, hecho que arriesga el manejo teórico del estudio e incluso el abordaje del problema en sí y desvirtúa el esfuerzo del estudiante cuando no lo orilla solo a aprobar la asignatura sin considerar la praxis de la investigación como parte de su perfil profesional que para Montes-Iturrizaga y Arias (2022) es un elemento básico de la organización curricular de un carrera. Este aspecto es álgido en la formación docente, pues al no abordarse se restringe la acción magisterial a la de ‘enseñante’ sin sentido crítico y sin herramientas para analizar su realidad, por ello Freire (2011) ya advertía que la praxis de una educación transformadora solo es posible con el ejercicio de la investigación. Frente a esta realidad, Montes-Iturrizaga y Arias (2022) advirtieron que la percepción de los estudiantes frente a las asignaturas de investigación resulta poco favorable no solo para su propio ejercicio profesional sino para el desarrollo en sí de las ciencias de la educación y la reflexión pedagógica.

Al construir la tabla 5 se concretó un acercamiento también a las sumillas y sílabos de las asignaturas de investigación. De este ejercicio se derivaron dos hallazgos importantes, primero se advirtió que no figura en la sumilla del curso Metodología de la Investigación Científica del tercer ciclo el producto exigido, en ninguno de los programas. Segundo, pesquisar documentos de gestión curricular para completar el detalle de la sumilla citada permitió evidenciar que las sumillas del plan curricular

actual que data del año 2019 recién se aprobaron con resolución decanal en setiembre 2022, o sea varios años después de entrar en vigencia, y hasta la fecha de elevar este informe de tesis, aún no tienen la resolución rectoral respectiva lo que trasluce ‘vicios administrativos’ (Leyva, 2020) que afectan el desarrollo académico y, en este caso, el desarrollo del proceso de investigación formativa como aprendizaje.

Luego de procesar la data sobre la organización de las asignaturas de investigación en las mallas curriculares de los diferentes programas de la facultad elegida, se procedió al análisis del perfil del egresado, a partir del texto enunciativo visto en el portal electrónico de la universidad pública, unidad de estudio, el mismo que es de acceso abierto y que corresponde a su plan curricular vigente que data del 2019.

Se ha tomado la organización que usa la universidad para presentar su perfil como referente para la organización de la Tabla 6.

Tabla 6

Perfil del egresado. Competencias genéricas y específicas sobre investigación

| | Educación Física EPEF | Educación Inicial EPEI | Educación Primaria EPEP | Educación Secundaria EPES |
|------------------------|---|--|---|---|
| CG sobre investigación | +++ | - | - | + CCHSS, CI - LL, MF, CN, FCCSS |
| CE sobre investigación | +++ | - | + | ++ I |
| Observaciones | CG y CE: con orientación educativa en su especialidad | CG: “Maneja fundamentos epistemológicos” | CE: “Elabora proyectos de investigación acción” | CG: Especialidades de CCHSS (con sesgo a la investigación geográfica e histórica) y Computación informática CE: Solo en especialidad de Inglés |

Nota: CG: Competencia genérica. CE: Competencia específica

Simbología de interpretación +++Muy adecuado ++Adecuado +Presente -Ausente

Como se observa en la tabla 6, el perfil del egresado en las cuatro escuelas profesionales de la Facultad de Educación se organiza a partir de dos categorías de competencias, las genéricas y las específicas; sin embargo, en los documentos

de gestión curricular no se explicita la significación de tales constructos, tampoco figuran en los sílabos.

La EPEF es la única escuela que presenta de manera expresa el desempeño esperado de sus egresados en relación con la investigación educativa, tanto a nivel de competencia genérica como de competencia específica.

En el caso de los siete programas de la EPES, solamente tres explicitan el tópico de investigación, Ciencias Histórico Sociales (CCHSS), Computación Informática (CI) e Inglés (I), los dos primeros como competencia a nivel genérico y enfocados al contenido del área en sí más que en la aplicación pedagógica. En el caso de Inglés, igual que en la EPEP, solo se registra a nivel específico; lo que resulta viciado en términos técnico-curriculares, pues se rompe la cadena de dosificación. A pesar de estas observaciones, se reconoce la intencionalidad de formar en investigación al haber incluido dichas competencias en su perfil de egreso.

Lo que resulta revelador, por su connotación en investigación formativa, es que las siguientes especialidades de Educación Secundaria: Lengua y Literatura; Matemática y Física; Ciencias Naturales; y Filosofía y Ciencias Sociales no presentan competencia alguna respecto a investigación en su perfil de egreso; este hecho se aleja del modelo socioformativo humanista declarado institucionalmente. Esa misma omisión se da en la carrera de Educación Inicial, que sin embargo sí registra en una competencia genérica el manejo de fundamentos epistemológicos. En la fase de entrevistas a docentes no se logró dilucidar el constructo 'manejo de fundamentos epistemológicos'; al respecto, Von Arcken (2007) y Montes-Iturrizaga y Arias (2022) observaron que un desafío a superar al propiciar investigación formativa es la precisión de términos de uso ya que un sector de los docentes que la desarrollan no son especialistas en ella. (Turpo-Gebera, 2020; Montes-Iturrizaga y Arias, 2022).

Para cerrar el análisis documental, se revisó los sílabos de las asignaturas antes mencionadas; ello permitió corroborar algunos de los hallazgos reportados en el estudio de Leyva (2020), uno que el modelo socioformativo humanista no se evidencia en el entramado silábico- ver tabla 6- y otro que si bien se organizan por 'competencias' éstas solo son nominales pues se mantiene la orientación temática en su desarrollo. De manera coincidente Montes-Iturrizaga y Arias (2022), observaron un disloque entre los enfoques o modelos educativos declarados y lo

ejecutado en los programas de formación docente en lo que concierne a la investigación formativa.

Tabla 7

Síntesis de análisis de sílabos asignaturas de investigación

| Categoría 1: Investigación formativa | EF | EI | EP | ES |
|--|---|-----------|-----------|-----------|
| 1. La sumilla y/o competencia se ajustan al modelo socioformativo humanista. | - | - | - | - |
| 2. La sumilla cuenta con Resolución Decanal. | + | + | + | + |
| 3. La sumilla cuenta con Resolución Vice rectoral o rectoral. | - | - | - | - |
| 4. Al interior de cada unidad se plantean actividades que involucran resolver problemas. | - | - | - | - |
| 5. En el numeral Metodología se mencionan estrategias y actividades sobre trabajo colaborativo. | + | + | + | + |
| 6. Los productos/evaluación de cada y unidad se relacionan a la IF. | + | + | + | + |
| 7. En el numeral de Evaluación, se cita o describe el producto final a presentarse. | + | + | + | + |
| Categoría 2: Mentoría | | | | |
| 8. Sumilla: Coincide con el plan curricular, no está modificada. | Fueron aprobadas posterior a su ejecución | | | |
| 9. Competencia del curso: Se desagrega de la sumilla. | + | + | + | + |
| 10. Capacidades: Se derivan de la competencia. | - | - | - | - |
| 11. En Metodología se mencionan estrategias y actividades vinculadas a investigación formativa. | - | - | - | - |
| 12. En el numeral de Recursos para el aprendizaje se describe el repositorio institucional y/o base de datos de la UNFV. | - | - | - | - |
| 13. En la referencia total del sílabo: el 50% es menor a cinco años. | - | - | - | - |

Nota: Simbología de interpretación +Sí -No

En cuanto a lo metodológico, numeral 11, hay un sesgo hacia la nominalización del proceso más que a la descripción del proceso en sí, de tal modo que podemos encontrar 'aula invertida' o 'ABP' sin que esto se refleje en las actividades planteadas. Este aspecto fue recogido para apuntalar la categoría emergente de 'congruencia curricular' que se presentará en recomendaciones.

Otro aspecto que afecta a la investigación formativa vista en los sílabos es el concerniente a los numerales 12 y 13 que corresponden al acceso al repositorio institucional, base de datos y actualidad de referencias. En relación a ello, Velandia (2021) destaca la necesaria vinculación entre el acceso a base de datos y la posibilidad de mentorizar estrategias de búsqueda y organización de la información; por su parte, Montes-Iturrizaga y Arias (2022) identificaron que las fuentes

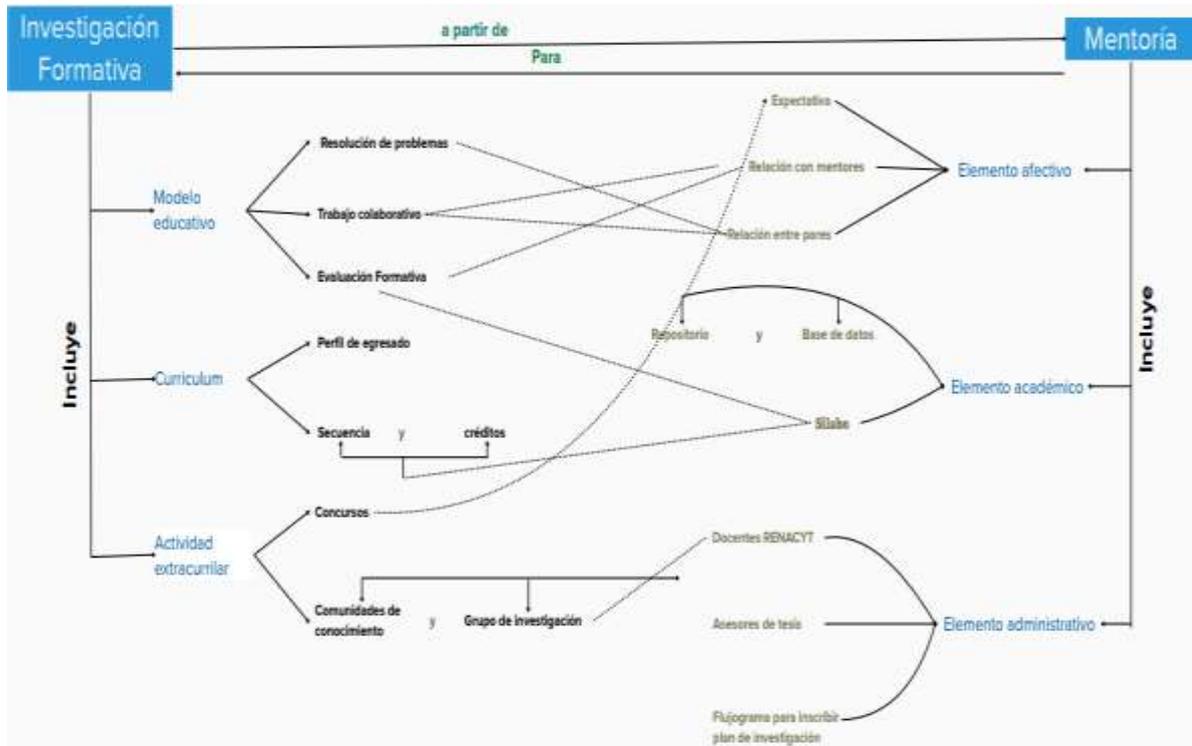
bibliográficas para metodología de la investigación o bien eran desfasadas o se reducían a manuales y guías con sendos errores de constructo que lejos de estimular el pensamiento crítico, lo inhiben.

A partir de esta línea de base, se procedió a analizar el sentir de los sujetos implicados: estudiantes y docentes; así como egresados y especialistas con miras a la triangulación interpretativa, respecto a la mentoría para la investigación formativa. Luego de una lectura abierta, y como consecuencia de la reducción, que hizo posible la lectura axial, se identificaron los códigos que ya mostraban proximidades como se muestra en el anexo 9, Relación de categorías, subcategorías y códigos.

Estos códigos se usaron, posteriormente, para la codificación selectiva e interpretación significativa del texto de las entrevistas como principal unidad de análisis. Para ello se usó el software Atlas.ti 9 donde se subió en formato texto las entrevistas transcritas de su primigenio soporte individual. El software permitió corroborar el análisis previo respecto a la percepción de las categorías 'mentoría' e 'investigación formativa' por parte de los docentes y estudiantes, a partir de los mentefactos por cada grupo de sujetos, así como el análisis cruzado de los estamentos; también mostró los enraizamientos de las subcategorías que se usaron para refinar la interpretación; y, finalmente, se identificaron categorías emergentes que no fueron analizados es esta investigación, pero que abren la necesidad de seguir enriqueciendo su interpretación y propuesta. Incluso estas categorías emergentes dan lugar a nuevas investigaciones sobre mentoría para la investigación formativa en el contexto específico de la formación inicial del futuro docente.

Figura 1

Relación de categorías, subcategorías y códigos



Nota: Elaboración con app.mural.co

Volviendo a la figura 1, conviene precisar que la identificación de las categorías, subcategorías y códigos fue a partir del discurso de los sujetos, docentes y estudiantes. También se recogieron estas categorías como parte de la subyacencia discursiva de los especialistas y egresados, cuyo sentir fue recogido con miras a enriquecer la triangulación y tener un entramado de participaciones que redunde en una propuesta pertinente para la Facultad de Educación materia de análisis.

Finalmente, se realizó la triangulación entre la posición de los estudiantes y docentes con la de los especialistas y los egresados, integrando también en esta praxis interpretativa las experiencias sobre mentoría para la investigación formativa recogida en los antecedentes y en las teorías sustantivas que integran el capítulo II de esta tesis.

A continuación, se muestra la sistematización de la información recogida a través de las entrevistas por bloques de sujetos participantes, siendo el primero el de los

colaborativas de los demás estudiantes, destacándose el autoconcepto que menciona la Est7 desarrollado a partir de una experiencia colaborativa presentada en un Foro Internacional.

Al final nuestro proyecto se pudo presentar; nos encantó el resultado. Trabajamos... me acuerdo de que nos amanecimos haciendo nuestro afiche, nuestro cartel, y compartimos gratos momentos, (...) Desde mi punto de vista, a mí me encantó nuestro cartel, siento que fue el mejor... por no decir el mejor.

Esta mirada del sí mismo en tanto ser social, relación entre pares, implica también matices afectivos propios del caminar entre pares (Escudero Vásquez, 2017; Andersen y West, 2022; Prado, 2023) que no siempre son recogidos ni incluidos formalmente en el ámbito de la educación universitaria; pero, que sí son reconocidos por los mismos estudiantes, como se muestra en el anexo 9 en las tablas de enraizamientos y como lo expresó el Est3 “ayuda a mejorar la unión entre compañeros, además, se aprende uno del otro mediante estos ejercicios”.

Y desde esa mirada, también reconocen sus necesidades investigativas reflejadas en el poco uso de repositorio y base de datos institucional. Así cuando se les preguntó si los usaban, la respuesta fue negativa. Las participaciones más elocuentes al respecto son de la Est2 “No, uso SciELO, repositorios de la PUCP, UNMSM y USIL, Dialnet” y de la Est8 “Mayormente accedo a información online, de Google Academyc... veo lo que son tesis, monografías...”. Estas declaraciones hacen evidente la necesidad de un acompañamiento especial, de una mentoría que modele en los estudiantes sus habilidades de investigación y así lo expresan y proponen ellos mismos, como lo hacen.

... hay muchos que tenemos dudas y nos quedamos con esas dudas, porque no alcanza el tiempo para que el docente pueda evaluar o revisar cada uno de nuestros trabajos (...) Y algo como para reforzar sería... Lo de los talleres, el taller, (...) Talleres formativos especialmente, pero reforzar sería algo muy bueno, también. (Est4)

Sobre la investigación creo que se debería difundir más el cómo poder buscar, al menos en nuestra universidad, porque se me hace muy difícil

cuando quiero acceder a la página... a la biblioteca. No entiendo mucho de a dónde ir, qué presionar y qué hacer. Creo debería existir como... una introducción de cómo buscar, de qué exactamente...(Est8)

Los estudiantes perciben también que quienes los mentorizan en el proceso de investigación deben tener un perfil como tales. Así, frente a la pregunta sobre el rol de los docentes RENACYT en la investigación formativa en la facultad, coincidieron en reconocerla como valiosa y necesaria. Est4 “Sí, sería muy conveniente para nosotros, ya que no tenemos una asesoría: no sabemos con quién asesorarnos, a dónde ir...” Por su parte, la Est7 señaló de manera categórica “Incluso, para nuestra tesis de “acá” a un futuro, necesitamos a alguien que nos de esos tips, o esa orientación, para dar un buen informe, o una buena tesis. Entonces, esta persona, nuestra orientadora, va a ser”.

Este ‘no saber’ a dónde ir o a quien preguntar sobre los procesos es otra coincidencia que afecta, especialmente a los estudiantes de los últimos ciclos por tener próxima la necesidad de formalizar un producto de investigación en medio de un contexto de normatividad cambiante y de poca comunicación intrainstitucional.

pero con esta nueva ley que sale, todo se modifica, me imagino; porque yo no tengo bien claro cuál es el siguiente paso, si es que se modifica, si es que queda como estaba estipulado desde un inicio... (Est10)

Busqué, traté de buscar la página de Educación, la Facultad solamente de Educación de la [...], y no hay, no se accede. Está el link, el botón para poder entrar, pero no hay nada, esta como que no ha habido: “Se colgó la página”, y así, pero de otras facultades sí hay, pero exactamente de Educación no hay. (Est4)

Otro aspecto de coincidencia, asociado con el currículum, es la identificación de la necesidad de desarrollar las asignaturas de investigación con un solo docente para afianzar la experiencia y disminuir posibles vacíos o contradicciones metodológicas; por ejemplo, algunos docentes sesgan la investigación a un determinado enfoque, el Est3 señaló “nos dijeron... la universidad solo aceptaba tesis cuantitativas”. Al cambiar de un docente a otro, y más con los ‘puentes’ entre ciclos respecto a las asignaturas de investigación las posibilidades de confusión se potencializan. El mismo Est 3 fue muy claro cuando expresó: “Que cada base tenga un docente. Solo un docente para esos cursos, bueno, para ese curso, porque si no luego van a tener

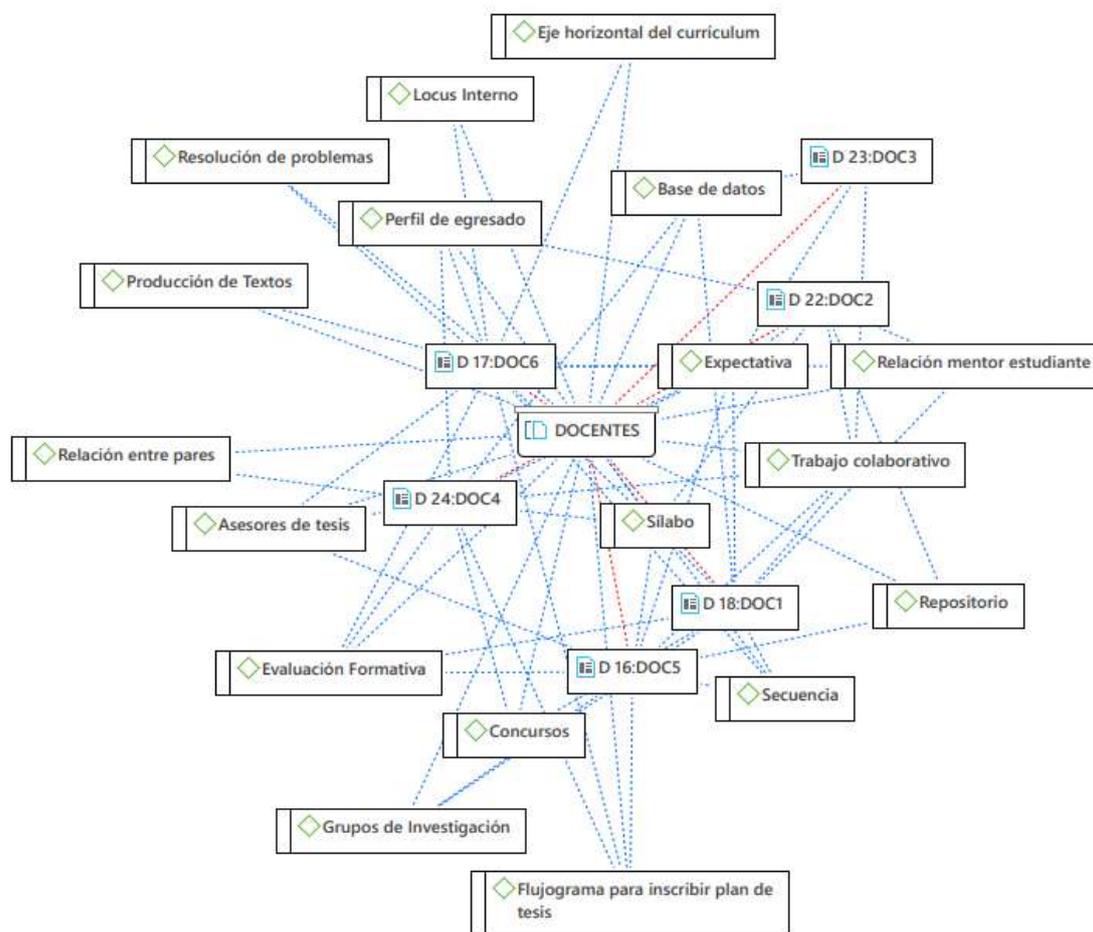
conflictos, y van a estar 'cambie y cambie', como me pasó a mí". En ese punto han coincidido los estudiantes Est4, Est5, Est 6, Est7, Est8, Est9 y Est10.

La Est8 mencionó: "Pero hay profesores de profesores... No todos tienen la misma metodología," dejando entrever además la actitud docente como también lo hizo la Est5, aunque de manera positiva "ella también nos orientó con todas las pautas que se necesitaban. Fue pues, nuestro apoyo, porque nos daba ideas... nosotras le mandábamos nuestros avances... ella nos decía en que podíamos mejorar, cómo podíamos arreglar ciertas cosas..." a propósito de la experiencia que tuvo presentando un afiche en un Foro Internacional.

La percepción sobre mentoría para investigación formativa de los docentes, que corresponde al segundo objetivo específico, muestra algunos aspectos coincidentes con la percepción de los estudiantes y, en otros casos, expresan nuevas miradas a la realidad percibida por sus pupilos. La figura 2, del anexo 9, recoge la mirada de los seis docentes que han participado de las entrevistas de manera voluntaria y con consentimiento informado.

Un primer aspecto en relación a la investigación formativa es analizar es lo concerniente a cómo se desarrolla la secuencia de las asignaturas de investigación. Al analizar las entrevistas, se observó que ningún docente mencionó la secuencia irregular o 'alterna' en la que se presentan en la malla curricular (ver tabla 5); pero, sí mostraron su posición crítica respecto a la asignación de docentes diferentes para desarrollar de manera longitudinal las materias de investigación con una misma promoción o grupo de estudiantes, en la figura 2 esto se visualiza a partir de los códigos secuencia, sílabos y eje horizontal del currículum.

Figura 3
Percepción de docentes sobre mentoría para investigación formativa



Nota: Elaboración con Atlas.ti 9

Al respecto, la Doc6 señala “De verdad que... y creo, también, que un profesor que desarrolle la asignatura de Investigación es el que debería continuar hasta que ellos terminen su tesis, porque cuando pasan a otro docente, también cambian todo el método.” De manera coincidente el Doc5 expresó:

En el caso de la investigación, lo que falta es una coherencia que debe existir entre el docente, que debe llevar todas las asignaturas que involucran a la línea de investigación... Ahí hay un corte, por decir, un profesor toma la asignatura de lo que falta es una coherencia toma la asignatura de Investigación, y la Investigación formativa / Currículum Perfil del egresado Secuencia Investigación, y la asignatura de Tesis 1 le dan a otro docente... la asignatura de Tesis 2, a otro docente... Entonces, no hay continuidad, y

ese es el problema que yo puedo percibir. O sea, como no hay continuidad, a veces el mismo estudiante, es como que se confundiera a veces. Entonces ahí hay un problema que debería atenderse.

Esta coincidencia poco favorable para impulsar la investigación formativa no depende de los docentes, puesto que ellos reciben el encargo y designación para el dictado de clases por parte de los departamentos académicos en coordinación con las direcciones de escuelas profesionales, ambas unidades dependientes del Vicerrectorado Académico (VRAC). La posición de los docentes al respecto, recoge las exigencias de pertinencia e idoneidad como se desprende de la participación del Doc5 “Se deberían asignar esos cursos de investigación a aquellos docentes que tienen ‘ese’ perfil, o están imbuidos en esa línea”. Pero, además esta mirada muestra que, a nivel docente, se vincula la investigación formativa con el desarrollo de una asignatura más que con una propuesta transversal o extracurricular.

En cuanto al trabajo colaborativo y relación entre pares, todos los docentes coinciden en su importancia para el desarrollo de la investigación formativa; así la Doc1 señaló que la experiencia “Es muy importante en la medida que los participantes de este proceso tomen conciencia que todos están en el mismo proceso y es necesario que se apoyen mutuamente”, a su vez lo valoran como espacio para que se afiance la relación entre pares. La Doc2 explica que “al realizar el trabajo cooperativo, comparten experiencias, conocimientos, actitudes”; de manera complementaria la Doc 3 aseguró que “el trabajo en equipo se busca interacción para el logro de un objetivo compartido, pero también la tolerancia, la ayuda, la cooperación entre otros aspectos”.

Pese a la coincidencia señalada, la posición de dos docentes respecto a la posible mentoría por pares es divergente, lo que trasluce una mirada de fondo todavía magistrocéntrica que dista de la mentoría en sí misma. Así la Doc3 sostuvo “Sí, considero que un estudiante de mayor ciclo, sea mentor de otro de menor ciclo [...]. Sin embargo, si el mayor no es lo suficientemente responsable, puede ser contra productivo”; esta mirada coincide con la del Doc 5: 2 “No, porque requiere tener experiencia acumulada para guiar y orientar adecuadamente, el estudiante está en proceso de formación”.

En lo que se encontró mayor coincidencia fue en los productos a desarrollar por los estudiantes cuando son evaluados en investigación: búsqueda de información,

organización de mentefactos (organizadores visuales), uso de software e incluso publicaciones, ver tabla 8.

Tabla 8

Productos a desarrollar en investigación formativa

| Productos | Docentes | |
|-----------------------------|------------------------|--|
| Búsqueda de información | Doc1, Doc2, Doc3, Doc4 | Doc4: "Ajuste al tópico de búsqueda (orden de la información) y estructura (facilidad en la lectura y comprensión, originalidad, creatividad)" |
| Organización de mentefactos | Doc1, Doc2, Doc3, Doc6 | Doc1: "Lo importante es que jerarquiza sepa explicar los criterios que lo llevan a esa jerarquización" |
| Uso de software | Doc 5 | Doc5: "Para aquellos que van a seguir investigaciones, ya sea cuantitativas o cualitativas, tener el software disponible" |
| Publicaciones | Doc1, Doc2, Doc6 | Doc2: "Un trabajo de investigación que no se publique, no tiene sentido" |

No obstante, esta mirada coincidente respecto a los productos a evaluar no puede haber un seguimiento de logros alcanzados por los estudiantes pues se rompe la secuencia y el interés en la práctica investigativa en aquellos ciclos cuando no cursan asignaturas que sostengan el proceso; este quiebre se intensifica pues el cambio de docentes de un curso a otro dificulta la continuidad creciente y compleja de lo aprendido o de los estilos didácticos de cada docente. Por ejemplo, frente la búsqueda de información, la Doc2 asume una posición más modélica "Si los docentes les proporcionamos una relación de repositorios o las formas de cómo llegar a ellos, el trabajo será más fructífero" frente a un estilo completamente diferente, como el de la Doc4 "se les indica que tienen la libertad para buscar información ya que existen diferentes fuentes y enfoques para un fenómeno en estudio."

Si bien la universidad pública reconoce la cátedra libre, conviene tener puntos metodológicos de convergencia para proseguir a metas comunes; en este caso que los estudiantes puedan desarrollar condiciones que les permitan desenvolverse en la praxis de la investigación científica, según su especialidad y sus intereses.

A esto se suma el sistema de evaluación, por lo manifestado por la Doc6, pareciera que no está articulado con la gestión pedagógica o no hay un seguimiento del mismo.

Hay cosas que nosotros, la universidad, la institución, debería... debe haber un seguimiento (de) cómo se está haciendo esa asignatura; y el producto que ellos deberían realizar para esa asignatura es que elaboren: un artículo, un cuento... dependiendo de su especialidad, no sé... si realmente han aprendido a redactar o no; porque yo lo que he visto es... Cuando vi, también, el plan curricular les dije: 'Ustedes han llevado redacción...' 'Sí, pero fue un examen... el examen parcial, el examen final y trabajo que presentar...' 'Caramba', dije yo, nada más. Mire usted, si hacemos 'acá' un semi- FODA, vamos a ver que realmente hay... hay debilidades y amenazas dentro del desarrollo de una asignatura.

Este aspecto está asociado a la concreción del modelo pedagógico y a cómo se viene respondiendo a los estándares de calidad, SINEACE (2018), sobre el sistema de evaluación, que coincide con uno de los códigos propuestos en esta tesis, 'evaluación formativa'.

Conviene señalar que un aspecto no contemplado como subcategoría en este estudio; pero que fue recogido como categoría emergente, ver anexo 9, es el de 'enfoque de investigación'. Los docentes refirieron el sesgo hacia enfoque cuantitativo, Doc 5, sobre su experiencia en la especialidad de Historia y Geografía, Escuela Profesional de Educación Secundaria "tuve una experiencia, cuando dicté en 2021, o 2020 me parece, que fue en Historia. Entonces en historia, pues, lo más adecuado es hacer, muchas veces, una investigación cualitativa, porque es netamente interpretativo del proceso histórico". La Doc6, por su parte señaló "Tampoco encaminarles, solamente, a una investigación, o un enfoque de investigación, ya se cuantitativa o cualitativa. Eso también yo veo, como una especie de... que se le fuerza mucho al estudiante."

En una propuesta de mentoría para la investigación, el componente afectivo es primordial; en ese sentido la expectativa de los docentes hacia los estudiantes es favorable, por ejemplo, la Doc6 expresó: "Los estudiantes sí están...al menos en la experiencia que tengo... están presto a involucrarse, a participar... y solo es cuestión de motivarles y guiarles; y también decirles el sentido que tiene la

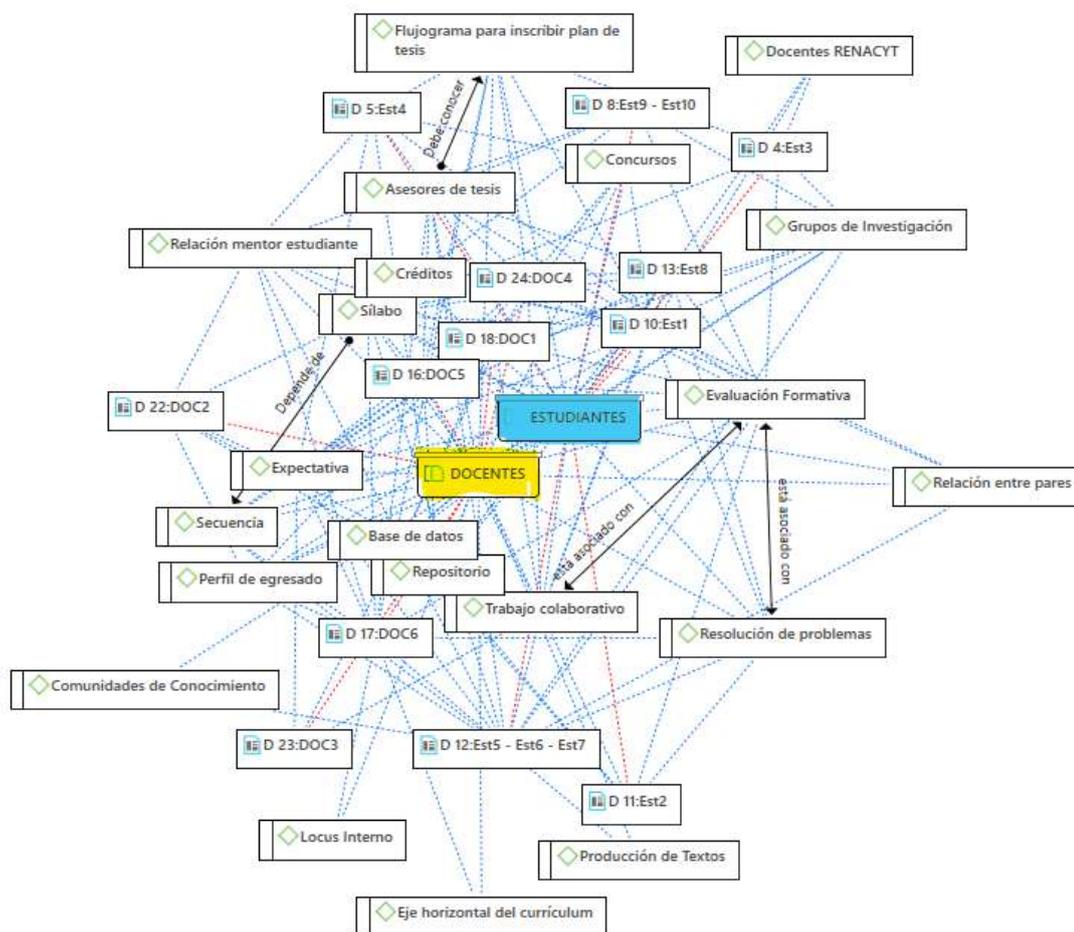
investigación”. Además, perciben que será necesario mantener el interés ya que se trata de un proceso inacabado de aprendizaje, Doc4: “El curso que enseñó (Investigación II) es un curso de investigación formativa, están aprendiendo las etapas de la elaboración de un trabajo de investigación.”

Solo una docente, mencionó la madurez de los estudiantes como factor importante en el proceso de las actividades académicas y de investigación; Doc1 “Esto depende también del nivel de madurez de todo el grupo y la profundidad de su interés por participar en el proceso”. Y es, justamente, su madurez social la que les permitirá desarrollarse desde la autoexigencia y la auto expectativa para el logro de objetivos individuales y de grupo, como cuando conforman trabajos o proyectos de investigación de responsabilidad colegiada como es el caso de los estudiantes miembros de grupos o comunidades del conocimiento.

Respecto a los investigadores RENACYT en la facultad, solo tres docentes expresaron su posición, Doc4, Doc5 y Doc6, en todos los casos fue de favorable expectancia. El Doc5 calificó de “gran potencial que tendría la universidad. Cuando suceda eso, tendría ahí, lo que se dice, la masa crítica de investigadores que podría aportar la facultad a la universidad”. El hecho que los demás docentes no se hayan manifestado bien podría responder a la poca comunicación interna que genera desconocimiento, la misma que explica la poca o nula participación de la facultad en los concursos internos que organiza el VRIN (vicerrectorado de investigación) para impulsar y promover la investigación, así como la poca difusión de experiencias de logro en investigación de sus docentes y estudiantes.

La **triangulación entre docentes y estudiantes** desde el recurso gráfico de Atlas.ti 9 revela entramados coincidentes, pero también posiciones distantes, y categorías emergentes entre las miradas de los docentes y estudiantes sobre mentoría e investigación formativa, ver figura 3.

Figura 4
Percepción ‘cruzada’ de docentes y estudiantes sobre mentoría para investigación formativa



Nota: Elaboración con Atlas.ti 9

La figura 3 y las tablas de enraizamiento (anexo 9) muestran las principales coincidencias entre estos dos estamentos: la necesidad de sistematizar la secuencia de las asignaturas de investigación, así como su desarrollo desde la dinamización de la relación con un docente mentor que integre tanto los elementos afectivos, académicos como administrativos, propios de la mentoría, como los elementos de la investigación formativa: modelo educativo, currículum y actividades extracurriculares.

Tanto docentes y estudiantes perciben la necesidad de complementar el aprendizaje de la investigación través de actividades extracurriculares, es decir, concursos o participación de grupos de investigación o comunidades de conocimiento; sin embargo, desconocen de las convocatorias internas por la poca difusión o comunicación de las mismas. Este aspecto es parte también de la mentoría como elemento administrativo que debe, no solo difundirlas, sino también propiciar el acercamiento entre docentes RENACYT y los asesores de tesis para perfilar un flujograma de los procesos mucho más ágil y accesible que configure una invitación en sí misma para los estudiantes.

Otro aspecto trascendente para una propuesta de mentoría es la interviniente afectiva, no solo el autoconcepto ya mencionado líneas antes, sino también como se ven vistos y tratados los estudiantes por sus docentes lo que además de reflejar el modelo educativo (Martínez-Iñiguez, Tobón y Soto Curiel, 2021) también marca el relacionamiento entre mentor y estudiante (Schriever y Grainger, 2019; Andersen y West, 2022; Prado, 2023) sea para favorecer o no el vínculo.

La **triangulación entre estamentos y especialistas** ha contemplado la participación de cuatro bachilleres y seis especialistas; en el caso de los bachilleres por ser un estamento normado por ley en el gobierno de la universidad pública y en el caso de los especialistas para enriquecer la interpretación, tanto en la fase apriorística del estudio como en la triangulación final que se refleja en la figura 4 y los entrecruzamientos de las subcategorías y códigos como se irán desarrollando.

estos intercambios de experiencias...” (Esp 1). Es decir, se pondera el trabajo colaborativo como elemento de la investigación formativa lo que se condice con la posición de los docentes entrevistados.

Así frente al desafío de impulsarla, la Esp1 plantea la mentoría porque para ella “La idea predominante es: que, en el trabajo cooperativo entre pares académicos, se co-construye, se delibera, se encuentran consensos y diferencias y se aclaran muchos conceptos”. Con ello, además se estaría apuntando al desarrollo de aspectos éticos que han surgido como una categoría emergente de este estudio (ver anexo 9) y que se vinculan con la poca cultura del ‘nosotros’ como señaló la Esp3 “Hay mucho individualismo y se carece una cultura del nosotros”, este ethos oculto a nivel institucional explicaría en parte el por qué si hay propuestas de solución de los propios actores educativos se continúa repitiendo fallos como la organización del desarrollo de la asignatura e, incluso la poca comunicación interna. La misma Esp3 señala “No hay mucho diálogo entre pares y creo que ello es así porque hay una actitud muy vertical de algunos cuando son autoridades e imponen sus criterios”.

Asumiendo el rol docente como gestor de impulso a la investigación, la Esp6 señala “considero que todavía falta más capacitación en cuanto al personal docente, (...), puede ser una simple investigación de revisión documental”. De manera coincidente con esta necesidad, el Egr1 evoca “nuestros docentes se preocupaban más en la forma, en la calificación, que en la guía... había deficiencias en la parte del profesor a la hora de poder explicar (...) para poder guiarme, vi miles de tutoriales en YouTube”. Tras las palabras de la egresada se identifica el locus interno, la motivación intrínseca para sortear las dificultades naturales del aprendizaje, cuánto más productivo sería ese impulso interno de tener una institución que la oriente, que la mentorice a través de la investigación formativa. Al respecto, tanto la Esp1 como la Esp5 coinciden en señalar el vínculo entre investigación formativa y producción de textos como una experiencia colaborativa. Para que la investigación formativa se dé como estrategia de enseñanza aprendizaje, la Esp3 sugiere que los directivos de los programas “hagan un seguimiento de las estrategias que se usan para ayudar al estudiante en su proceso de inmersión en la carrera. Muchas veces los docentes están solos y no tienen acompañamiento para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje”. Esta

posición expresa la necesidad de ‘formar’ a los docentes universitarios en investigación formativa.

Respecto al *currículum*, conviene revisar el perfil del egresado sea parte constitutiva del engranaje. La Esp6 afirmó “La competencia investigativa siento que todavía está muy suelta, y a parte siento que falta actualizar más ese aspecto de la investigación en cuanto a nuestra universidad (...) Creo que también tendríamos que buscar más especialistas para ello”. De manera coincidente la Esp5 expresó que “las asignaturas, que sean identificadas, para que formen parte de esta investigación formativa, deberían estar lideradas, conducidas, por personas... profesores con experiencia en investigación”. Esta aseveración técnica, coincidente con la postura de los docentes entrevistados y con el marco teórico revisado (Von Arcken, 2007; Turpo-Gebera, 2020, Velandia, 2021), será parte de las recomendaciones, pues su ejecución no depende del cuerpo docente en sí, sino de los vicerrectorados académico y de investigación, estas gestiones figuran en esta tesis como categorías emergentes (ver anexo 9). Se busca acompañar e impulsar la investigación formativa, no que se logre a pesar de la facultad como se desprende anecdóticamente de la participación de la Esp6 quien está calificada como investigadora RENACYT “Egresé siendo del grupo (...) quinto superior... décimo superior soy, con resolución y todo. Sin embargo, en la parte investigativa, siento que más aprendí en otras formaciones. Siento que, en el aspecto investigativo, no lo complementé tal cual”.

El currículum implica también la ejecución del mismo, y en ellos, su secuencia. El Egre1 afirmó: “A la hora que hicimos Tesis 1 y Tesis 2, no hubo continuidad de enseñanza: Fueron diferentes docentes. Los docentes cambiaban la metodología, cambiaban las explicaciones...y eso marea”. Tal parece que las sucesivas gestiones no han atendido este aspecto básico que, además es identificado como dificultad a superarse tanto por docentes y estudiantes (Est3), quienes, sin conocerse entre sí, usaron el término ‘confusión’ como opuesto u óbice al aprendizaje. Incluso, uno de los egresados esbozó una propuesta de intervención al respecto.

Poniéndome en una situación de autoridad en la universidad... plantearía junto con el consejo de facultad, medidas, o alternativas de comunicación directa con los estudiantes, para poder ver de qué manera mejorar como

facultad: ¿Qué cosas, que falencias tienen? ¿Qué errores ven? Porque una cosa se ve en el aula, y otra cosa se ve en la facultad. Hay problemas administrativos, y problemas dentro del aula. (Egre3)

Las Esp4, Esp5 y Esp6 coincidieron con la mirada de estudiantes y docentes respecto a que para garantizar aprendizaje en investigación formativa es menester trabajar con una misma sección. “Siempre busqué desde la primera asignatura, que es Metodología de la Investigación, hasta llegar a Tesis, trabajar con el mismo grupo. A fin de que ellos fueran adquiriendo confianza y dominio del tema” Esp4. Por su parte la Esp5 narró que, en su experiencia, los cursos de investigación “Empiezan con un proyecto, luego viene la parte de desarrollo, le llaman... en la mayoría de los casos: Proyecto, luego la Ejecución, y luego viene el Seminario de Tesis. Eso está ordenado y concatenado” sin embargo expresó su preocupación de entonces por no tener mapeada la ruta de investigación formativa, es decir qué asignaturas la integrarían. De esto se colige que la secuencia cuidadosa de las asignaturas de investigación no garantiza el desarrollo de la investigación formativa y que toda propuesta para ejecutarla debe incluir en la fase preliminar su deslinde conceptual y características diferenciales.

Asimismo, el currículum integra el perfil del egresado, ver tabla 6, cuya naturaleza no debe reducirse a una desiderata y para ello conviene formar redes en el eje horizontal del currículum para que la investigación formativa no sea privativa de una asignatura. Al decir de la Esp4,

“buscamos, los docentes que hacemos investigación, despertar, mantener y profundizar la curiosidad... hay colegas que en un ciclo donde interactúan, más o menos, cinco docentes diferentes; de los cinco, por lo menos dos, o a veces con mucho éxito tres, han desarrollado investigación”.

Nuevamente, a través del análisis de un especialista, nos ubicamos en la necesidad de activar un sistema que gestione el desempeño docente con miras a la investigación formativa como un proceso articulado e interdependiente con otras áreas del conocimiento (Borjas et al. 2016; Alonso-García, et al, 2020; Velandia, 2021). De acuerdo a la Esp5 “son, digamos, como andamiajes, que se van convirtiendo, digamos, en exigencia, para que puedan, luego, realizar trabajos de investigación de otro nivel”.

Respecto a la actividad extracurricular como parte de la *investigación formativa* Aguilar y Manzano (2018) proponen que esta sea un puente para la inmersión de los estudiantes en el quehacer universitario. En ese sentido, la Esp4 propone que los ‘docentes’ capten estudiantes para involucrarlos en “proyectos, y competir a nivel con otras universidades que ahora existen en el Ministerio de Educación” aprovechando la afectividad y expectativa de los jóvenes como una experiencia real de investigación, tal como se manifestaron las Est5, Est6 y Est7 que participaron en un Foro Internacional lideradas por una docente que no enseña investigación. Sobre esta experiencia de participación en concursos o grupos de investigación, la Esp6 refirió

Sí, en este caso el segundo Concurso Complementario de Investigación Formativa, bajo la modalidad de tesis, lo ganamos con el estudiante (...) y la señorita (...) empezamos desde cero, (...) ellos en ese momento estaban en 4to ciclo, ya debían tener unas ciertas competencias, pero lastimosamente en la formación que ellos habían llevado, había muchos vacíos. Tenían mucha motivación; nos reuníamos de noche por cuestiones laborales..., y sí, se puede apreciar el interés del estudiante a aprender

De su experiencia se pueden inferir tres aspectos básicos para este estudio: (i) el factor motivacional intrínseco de los estudiantes, (ii) los vacíos que genera la malla curricular y (iii) el impacto de la mentoría docente que tuvo que partir desde las nociones básicas de búsqueda y selección de información. Sobre este punto la Esp3 explica que resulta “fundamental para la investigación lograr una nueva alfabetización y entrenamiento en la búsqueda bibliográfica que puede tomar horas” tal como manifestó también la Est8 sobre el proceso de acceder a información a repositorios y base de datos.

Los talleres o actividades extracurriculares que se planteen para impulsar la investigación formativa deben contemplar el desarrollo del nivel escrito como afirmaron la Doc6 y la Esp3. Mientras la docente refería especies textuales creativas y académicas, la especialista señala la tarea de producir artículos. Esp3 “es fundamental la escritura como parte del proceso de investigación, que la metodología del trabajo de investigación contribuya a identificar resultados y procesos que a su vez sean base de la redacción de artículos”.

Previo a triangular la siguiente categoría, conviene citar a la Esp5, RENACYT y gestora de investigación sobre cómo implementar la investigación formativa en la universidad “(...) Se plantea, se argumenta y se analizan los factores claves que deberían estar presentes en todo proceso (...) y luego esta propuesta decanta en algunos niveles, de acuerdo a la cultura y a la forma como se conduce”.

Para triangular las percepciones sobre *Mentoría* conviene partir de su constructo: Relación intersubjetiva en la que un sujeto con más conocimientos y experiencia es el mentor de otro. La relación es intencional, basada en la confianza y los conecta de manera dinámica, se desarrollan habilidades e interiorizan conocimientos, desde experiencias sociales de mediación e intercambio de símbolos hasta experiencias personales; como gestión didáctica, promueve relaciones horizontales y colaborativas. (Miyahira, 2009; Restrepo, 2017; Escudero Vásquez, 2017; Ortega, 2019; Hernández Coliñir et al., 2021)”

Al concebirse como relación subjetiva, el elemento afectivo es consustancial a la mentoría y así lo concibe también el Esp2: “dado que muchos de los compañeros tienen mucho que compartir por sus experiencias, otros tenemos mucho que aprender de dichas experiencias” de cuya participación se colige la relación equitativa entre pares lo que coincide con la postura de Escudero Vásquez (2017). El elemento afectivo de la mentoría se integra también por la expectativa sobre sí mismo, sobre los demás, especialmente la relación mentor-estudiante; la tabla 9 muestra la cantidad de citas que ha tenido y que sobrepasan a los elementos académico y administrativo lo que permite afirmar que la afectividad es un elemento a cultivar como parte de la propuesta del desarrollo de la investigación formativa en un contexto de mentoría.

Tabla 9

Mentoría, subcategorías

| Elementos | EGR | DOC | ESP | EST | TOTALES |
|-----------------------|------------|------------|------------|------------|----------------|
| Académico | 2 | 16 | 12 | 18 | 48 |
| Administrativo | 9 | 9 | 18 | 25 | 61 |
| Afectivo | 2 | 16 | 23 | 24 | 65 |
| Totales | 13 | 41 | 53 | 67 | 174 |

Nota: Elaboración transcrita del Atlas.ti 9

Un detalle que arroja la tabla 9 (y las de enraizamiento, ver anexo 9) que conviene analizar a posteriori de esta tesis es la similitud entre la densidad de citas sobre afectividad entre los estudiantes y especialistas, por encima de los docentes. Esta información, que amerita mayor profundidad interpretativa, sugiere trabajar este aspecto de afectividad mentor-estudiante con los docentes como parte de su formación como mentores considerando la expectativa diferenciada de ambos grupos (Schriever y Grainger, 2019).

En la mirada de la Esp4, la mentoría debe propender a incentivar la curiosidad para que, a partir de ella, “desarrolle su creatividad e innovación para poder cambiar lo que ellos ven”. En ese ejercicio de curiosear la Esp4 prioriza el rol del docente, es decir del mentor: “cuando han tenido la suerte, por decirlo de alguna manera, de tener colegas, profesores, que realmente también desarrollan investigación, entonces es fácil, porque los motivan y los incentivan” lo que influirá en su motivación intrínseca, más todavía si el docente moviliza la experiencia de relación entre pares. La Esp1 expuso “entre pares académicos, se llegan a conversaciones menos formales y más tranquilas entre iguales, donde sin temores ni presiones (que muchas veces se presentan en la relación vertical profesor -alumno), se aclaran conceptos y se concluyen grandes asuntos”. Propiciar el trabajo entre pares supone un descentramiento del docente y la asunción del rol como mentor (Turpo-Gebera, 2020; Velandia, 2021; Prado, 2023) para desarrollar el gusto por la investigación, Esp 4: “porque hacer investigación... hacer que el alumno investigue significa que al alumno le guste, que el alumno se involucre, se compromete, y esté pensando mañana, tarde y noche”.

La Esp6 destacó la característica resiliente del docente de investigación, pues la praxis investigativa en sí misma supone “un vaivén de emociones (...) y no todos tienen esa capacidad para poder hacerlo, hay que saber conocerla: Entender mejor la problemática que existe, para poder lidiar con ella.”

En cuanto al *elemento académico*, la Egr1 expresó:

Las ideas que plantee tanto el maestro A, como el maestro B, deben ser por igual. Si nos van a dar una definición acerca de un punto en específico, el maestro B también tiene que compartir lo mismo, porque si una va a hablar diferente idioma, a nosotros nos confunde. Nos confunde como estudiantes, y así nos orilla a poder tomar otras decisiones, que no sean tal vez la tesis.

De la participación se desprende lo relacionado a 'secuencia' curricular; pero, específicamente el enfoque de investigación que sostiene al sílabo. Al respecto, conviene precisar que previo al análisis de la información recogida en las entrevistas se interpretó documentos de gestión curricular lo que permitió observar que, aunque el plan curricular data del año 2019, las sumillas tienen aprobación con resolución decanal recién para fines del año 2022 y carecen de la resolución rectoral, hecho que explica, en parte la desconexión entre las asignaturas de investigación. Al respecto los especialistas también se pronunciaron, la Esp4 señaló la incoherencia entre lo previsto en el sílabo y lo ejecutado. "Todos en el syllabus ponen que van a hacer proyectos, que van a hacer una monografía, que van a hacer un foro, que van a participar en conferencias, es decir, pero en la práctica no existen". Esto se refleja, en las condiciones para desenvolverse en la praxis investigativa de los estudiantes que aprobaron las asignaturas, pero que no aprendieron lo básico que ellas ofrecían no por negligencia propia sino por el cómo se desarrolló la asignatura. El Egr3 señaló su propia experiencia:

después de ser egresado me he puesto a investigar, recién, por otros medios fuera de la universidad, que existen distintos tipos de tesis: Tesis cualitativas, tesis descriptivas, que estas tienen que ser desarrolladas por distintos aspectos. Eso lo he tenido que recabar por mis propios medios, y la universidad no me ha podido brindar esta información.

El Egr3 dice "la universidad" cuando se refiere a la gestión docente cuyo ejercicio no acompañó el proceso de aprendizaje de la investigación; si bien hay vacíos en la gestión institucional, también es cierto que algunos docentes no cuentan con la idoneidad para llevar a buen puerto las asignaturas de investigación. En relación a ello, Valencia (2018) advierte que la misma gestión de una unidad académica, en este caso la facultad de educación, distorsiona en ocasiones la percepción que se tiene de la praxis investigativa; un elemento regulador del mismo proceso es la supervisión y evaluación a la gestión docente que en el caso universitario tiene sus matices peculiares.

Por ejemplo, la Esp4 destacó que resulta un desafío "Involucrar a los docentes a que hagan uso de ese ProQuest es toda una hazaña. Ahora tenemos una nueva base de datos, la gran pregunta es: ¿Cuántos lo conocen? ¿Cuántos saben de ella?"

¿Cómo se maneja? (...) ¿Se hace seguimiento?” Este aspecto para la supervisión de la gestión docente fue recogido como categoría emergente, ver anexo 9, sobre la gestión del VRAC y su rol para supervisar el desempeño docente, así como la racionalización.

Asociado a lo anterior, la Esp 6 considera que “en la facultad los syllabus a veces son islas, al menos en la parte investigativa” condición que dista de las bases mismas de la declaración misional, modelo socioformativo humanista, en el que se basa el currículum y que se aleja, además, de la organización corporativa de las asignaturas comunes poniendo en tapete la necesidad de supervisar los procesos de ejecución curricular. La Esp5 señaló también esa necesidad

los principios, finalmente, a veces terminan en declaraciones, digamos, muy de discurso, pero tienes que plasmarlo, incorporarlo en los reglamentos, si hay reglamentos de gestión curricular. Si tú quieres incorporarlos a un mayor nivel, será en el propio modelo educativo, de ahí va decantando progresivamente; y luego a los sílabos.

La concreción de lo previsto en los sílabos debe vincularse con los saberes que los estudiantes van desarrollando, por ejemplo, la búsqueda de información en repositorios o base de datos confiables como señala la Esp1.

la formación en investigación formativa, debe casi partir de enseñar a través del hacer, a que los estudiantes sean muy buenos en el tema de exploración de gestores bibliográficos y repositorios para que puedan encontrar de buena fuente, la información en temas específicos y de fuentes científicas.

Finalmente, corresponde triangular el *elemento administrativo* de la mentoría. En la realidad local, los investigadores RENACYT podrían constituirse en una fortaleza de la praxis investigativa y no solo un dato más para el chequeo de estándares de calidad (SINEACE, 2018). Incluso, con miras a un programa de mentoría para el desarrollo de la investigación formativa bien podrían mentorizar a sus pares docentes, la facultad estudiada cuenta con cuatro investigadores RENACYT en calidad de docentes permanentes que podrían involucrarse en el proceso pues hay docentes que asumen que enseñar a investigar es dejarlo todo al descubrimiento. La Egr2 expresó “He tenido la oportunidad de ver que no se desea compartir con el estudiante cierta información, sino que simplemente se cierran en brindarte cierta información, y ya: ‘Tú ve, o tú experimenta’; y ese es un

poco el error". Se traslucen ciertas resistencias para desarrollar el acompañamiento a los estudiantes, a pesar que el SINACYT en el Perú impulsa también la incorporación como investigadores RENACYT a estudiantes y egresados como lo precisa la Esp6. "La nueva actualización permite que ellos, si tienen investigaciones y todo lo demás, podrían ingresar". Sin embargo, esta oportunidad de impulso a la investigación desde la motivación de los estudiantes por ser reconocidos como investigadores por CONCYTEC no es difundido. Y es que, al decir de la Esp6 "aquellas autoridades o aquellos jefes que tengan relación con el aspecto investigativo deben de conocer mínimamente, o deberían ser idealmente RENACYT; porque allí también se presentan falencias administrativas cuando no es así". Una de esas falencias es la nula articulación entre investigadores RENACYT y asesores de tesis en la facultad estudio de caso.

En cuanto a la 'mentoría ausente' encontramos que algunas cuestiones que aquejan a los estudiantes de hoy también son parte de la experiencia de los egresados. El Egr4 sostiene, por ejemplo, respecto a la falta de comunicación interna, incluido el flujograma de investigación "(...) no se nos ha brindado orientación con respecto a que trámites desarrollar, que requisitos se van a implementar...o, mejor dicho, presentar, para poder hacer una tesis". No, obstante, el locus interno los motivó para resolver de manera alternativa sus dificultades Egre2 "A otros tal vez se nos hacía un poco más fácil, porque teníamos orientaciones de otros docentes. (...) yo acudí a otro docente para que me pueda explicar el programa SPS y me pueda orientar a como se plasmaba." Estas respuestas alternativas a la vía institucional para subsanar la necesidad de aprender a investigar también se vienen dando en el presente, Est10 "Es algo... es un proyecto personal, es un proyecto particular. Lo voy a comenzar por mi cuenta y el profesor, amablemente, se ha comprometido a poderme apoyar en ese sentido".

Es otras palabras, estudiantes motivados por la investigación vienen desarrollando caminos alternos a la universidad para satisfacer su inquietud o necesidad de saber al respecto. Y es que, aun cuando participen en algún grupo de investigación, los procesos administrativos resultan lentos e ignotos incluso si tienen productos o publicaciones para difundir. La Esp6 explicó "estos chicos no tienen ese dinero para poder publicar. A veces ya lo tienen listo; pero, ¿cómo

publicar? Tienen que pedir un anticipo, o a veces, el docente asesor es el que tiene que poner de por medio una parte”. Frente a esta realidad, la Esp4 afirmó: “Acá el VRAC, el Vicerrectorado Académico, la Oficina Central de Investigación, la facultad, el director del departamento, el director de la escuela... juegan también un rol importante”. La participación de la Esp4 apela a la gestión coordinada de diferentes unidades académicas y oficinas con miras a impulsar la investigación formativa en el claustro.

Respecto a los asesores de tesis, es una actividad que recién se está implementando en la facultad estudiada, pues la totalidad de sus egresados optaban el título por otras modalidades, pese a haber cursado con ‘éxito-aprobatorio’ las asignaturas de investigación en su malla curricular. Una propuesta de la Esp4 es

hacer ese trabajo organizado de la especialidad en un tema que ellos tuvieran interés en profundizar, y no dejarlo en el ciclo, si no continuarlo (...) De tal forma que, al llegar a Tesis, ya tuvieran una idea más cuajada, más completa, más organizada y más de propuesta, a través de un proyecto concreto.

Y es justo esa veta que genera la necesidad de impulsar la investigación entre quienes sí quieren investigar; pero no encuentran un sistema dentro de su facultad que los acompañe a ello. Es pues desde esa mirada crítica y también de propuesta que se asume la posibilidad de un programa de mentoría para la investigación formativa con miras a contribuir también con la mejora de un clima social al interior de la facultad tal como validaron en su experiencia Roldán (2015), Borjas et al. (2016), Alonso-García, et al. (2020) y Velandia (2021). Decididamente, no es una tarea sencilla, no bastan resoluciones, es necesario cultivar actitudes y crear un clima organizacional propicio para que la propuesta pueda fluir. El Esp2 advierte “en ocasiones esto resulta un poco complicado, dada la cantidad de compromisos, académicos y de otra índole.”

Al respecto, la Esp5 señala las coincidencias entre investigación y “responsabilidad social, porque, finalmente, también se promueven, mediante los proyectos”.

Por el análisis e interpretación previos, se sostiene que el **diseño de un plan de mentoría para investigación formativa** a aplicarse en pregrado de una Facultad de Educación de una universidad pública deberá considerar en su propuesta la

realidad compleja, esto es, en primer lugar, la relación entre los estamentos: docentes, estudiantes y egresados. Docentes y estudiantes como actores principales del aprendizaje y los egresados pues desde su experiencia en la misma facultad pueden enriquecerla incluso SINEACE (2018) pide se constituyan en grupos de interés y referentes.

Otro aspecto a considerar desde la dimensión doctrinal de la propuesta es partir de un deslinde conceptual, '¿formar para investigar?' o '¿investigación formativa?' (Escudero Vásquez, 2017; Alonso-García, et al 2020; Velandia, 2021; Miyahira en Prado, 2023). Como se desprende del análisis de las entrevistas a docentes, aún asocian la investigación formativa con una asignatura, o conjunto de ellas, por lo amerita que la propuesta incluya la formación en servicio de docentes mentores en investigación formativa aun cuando no tengan a su cargo asignaturas de investigación.

Complementando a lo anterior, Velandia (2021) considera que desarrollar la investigación formativa, desde una propuesta institucional de actividad extracurricular, propicia mayores condiciones de integración entre mentores y participantes pues el proceso de evaluación formal queda al margen dando lugar a un proceso de evaluación más integral. Sobre esto da cuenta Borjas et al (2016) al presentar la experiencia de estudiantes de educación en Colombia que lograron integrar, de manera efectiva y eficiente, grupo de investigación con mentores de mayor experiencia, esto es sus propios docentes o investigadores invitados. Por ello, una oportunidad de acción es institucionalizar la estrategia de investigación formativa con mentores, de manera paralela al desarrollo de las asignaturas; además, de incluir como recurso metodológico e instrumental la investigación formativa en asignaturas diversas y no solo de investigación (Alonso-García, et al, 2020; Turpo-Genera, 2020; Montes-Iturrizaga y Arias, 2022)

V. CONCLUSIONES

Esta tesis tuvo como meta estudiar las posibilidades para implementar un programa de mentoría que promueva el desarrollo de la investigación formativa en los estudiantes de educación de una universidad pública y que recoja el sentir de los sujetos miembros. Luego de haber presentado los resultados y la discusión de los mismos, se presentan las conclusiones de esta investigación que coinciden con los objetivos planteados.

Primera: En relación al objetivo general, se afirma que la viabilidad para gestionar un programa a nivel de facultad que impulse la investigación formativa, desde una experiencia de mentoría, está sujeta a factores intervinientes. Uno de esos factores a nivel institucional es lograr, a través de su difusión, la concreción e internalización curricular del modelo educativo socioformativo humanista que implica aprender a 'investigar investigando' con miras a dos aspectos básicos: el primero, que las asignaturas relativas a la metodología de la investigación y desarrollo de tesis sean dinamizadoras de la investigación formativa como una experiencia curricular transversal y no solo como una asignatura más del plan de estudio; y el segundo, que, por su propia naturaleza, la investigación formativa es susceptible de desarrollarse como experiencia extracurricular que permita su sostenimiento.

Segunda: En correspondencia al primer objetivo específico, desde la percepción de los estudiantes, se sostiene que un elemento que arriesga la concreción de la investigación formativa es la alternancia de docentes responsables en el desarrollo de las asignaturas; pues supone para ellos confusión metodológica y para la gestión de supervisión al docente menos posibilidades de control a su ejercicio como mentor a razón de que la extensión temporal de un ciclo académico, si está 'aislado' no es suficiente para evidenciar su logro. Frente a ello, los estudiantes expresan posturas de crítica propositiva respecto a la gestión de la investigación en su facultad; además de reflejar en su discurso un locus interno que los impulsa, pues se reconocen como sujetos con posibilidades para aprender a investigar de manera colaborativa, asumiendo los retos que ello supone, y con necesidad de un mentor con actitudes y aptitudes para lograrlo.

Tercera: En relación al segundo objetivo específico, los docentes perciben la necesidad de vincular su praxis con el trabajo colaborativo, la evaluación formativa

y el aprendizaje desde la resolución de problemas propiciando la accesibilidad a fondos concursables, acompañamiento extracurricular y asesoría de actividades de investigación, como proyectos, tesis o fomento de grupos de investigación o comunidades de conocimiento. Con esa finalidad juzgan necesario un reajuste curricular y la mejora de la comunicación interna, especialmente la relacionada a procesos de investigación formativa (convocatorias a concursos, flujograma de tesis y normativa). Además, asumen que la mentoría de la investigación formativa los desafía porque responde a la inconsistencia pedagógica de formar a un futuro docente exento de capacidad crítica o carente de habilidades para autosatisfacer su propia necesidad de aprendizaje. De allí que consideren pertinente un proceso de capacitación o inmersión en su rol como mentores en investigación formativa, considerando los componentes afectivo, académico y administrativo como propuesta susceptible a insertarse en su praxis cotidiana.

Cuarta: En cuanto al último objetivo específico, el diseño de un programa de mentoría para promover la investigación formativa a nivel de pregrado en una facultad de educación implica integrar, de manera sistémica, elementos y procesos básicos que lo hagan viable como estrategia de intervención pedagógica. Además de los elementos afectivo, académico y administrativo, considerados como subcategorías en esta tesis, habrá de considerarse la declaración misional, alianzas estratégicas y la conexión con responsabilidad social que fueron recogidos como categorías emergentes en la triangulación con docentes y especialistas. A nivel de procesos, el diagnóstico o exploración orientado a estudiantes y docentes es fundamental para refinar la sensibilización e invitación a los potenciales participantes; otro proceso es la ejecución o validación del piloto con uno de los programas de la facultad, integrando a estudiantes y docentes; finalmente, la evaluación participativa permitirá los reajustes o retroalimentación del programa con miras a su ulterior generalización.

Estas conclusiones cierran el estudio y se constituyen en umbral para plantear recomendaciones pertinentes y una propuesta coherente de mentoría para la investigación formativa.

VI. RECOMENDACIONES

A fin de aportar a la realidad estudiada se plantean las siguientes recomendaciones, vinculadas cada una con los objetivos y conclusiones antes vistos.

Primera: La propuesta de programa de mentoría para el desarrollo de la investigación formativa que se eleve al Consejo de Facultad, desde las coordinaciones de los programas y su comité de calidad, deberá incluir a los docentes y estudiantes como sus principales beneficiarios y actores, teniendo como marco fundamental la declaración doctrinal y misional de la institución. Además, habrá de considerarse la gestión de ambos vicerrectorados, académico y de investigación a través de sus unidades representativas en la facultad, tal como se recogió a nivel de códigos emergentes desde la percepción de docentes y especialistas pues al ser organismos de la Alta Dirección serán quienes impulsen y autoricen la propuesta. Otro aspecto a considerarse en la implementación del programa es argumentar en tanto autores o consultores del mismo, frente a las autoridades internas y docentes convocados como participantes, sobre el vínculo entre la propuesta y las exigencias de SINEACE para la acreditación en lo que respecta a los estándares: 5 Pertinencia del perfil de egreso; 12 Articulación con I+D+i y responsabilidad social y el 21 Actividades extracurriculares (SINEACE, 2018).

Segunda: Los departamentos académicos en su política de racionalización docente deben atender la inquietud y necesidad estudiantil de que sea un mismo profesor quien desarrolle las asignaturas de la 'línea de investigación' por cada programa, ello permitirá reducir la confusión metodológica en la que se estancan los estudiantes y, a la vez, evaluar los productos logrados en la cátedra que deben ser parte de una exigencia orgánica y sistemática creciente susceptible de concretarse a través de la mentoría. Asimismo, la política de gestión de la facultad, a través de las direcciones de escuela y coordinadores de programas, debe aprovechar el autoconcepto y locus interno de aquellos estudiantes que asumen retos académicos y de investigación visibilizando sus logros, desarrollando un sistema de impulso sostenido a favor de la praxis investigativa en pregrado. Conviene que dicho sistema articule la mentoría a partir de proyectos u otras actividades colegiadas de investigación en el que converjan tanto estudiantes como docentes

como se reportó en la experiencia de Borjas et al (2016) para lo que se necesita una mayor articulación con el VRIN.

Tercera: Planificar, desde el VRIN y el VRAC, la participación de los docentes racionalizados en las asignaturas de investigación en una secuencia sostenida de atención a un mismo programa, de tal modo que se afiance su rol como mentor en investigación formativa en un contexto de congruencia curricular. Además, deben planificar la capacitación y formación de docentes mentores para la investigación formativa convocando no solo a quienes desarrollan las asignaturas vinculadas a la investigación científica sino también a quienes tienen a cargo las otras materias con la finalidad de reforzar la orientación metodológica de la misma; para ello se hace necesario diseñar un perfil del docente-mentor que pueda ser discutido por los mismos docentes y equipos de investigación. Luego de aprobar el perfil, será pertinente delimitar metas escalonadas para la praxis del docente-mentor. Con miras a robustecer el vínculo entre mentor y mentoriado, la participación de los estudiantes de pregrado y egresados, las comunidades de conocimiento y grupos de investigación activos de la Facultad y de la universidad debe desarrollarse de manera gradual y suscitadora de tal modo que redunde en viabilizar el desafío de 'aprender investigación, haciendo investigación'.

Cuarta: Los coordinadores de los programas (o carreras) en coordinación con sus comités de calidad han de velar porque el programa de mentoría con fines de impulsar la investigación formativa para estudiantes de una facultad de educación gestione los elementos y procesos básicos que permitan su desarrollo desde una intervención pedagógica transversal a la malla curricular de pregrado. A nivel afectivo, a través de los grupos de investigación y comunidades de conocimiento o círculos de estudio, debe afianzarse el autoconcepto como seres individuales y como seres sociales; una vía en ese sentido es la visibilización institucional de los logros alcanzados por la comunidad participante, ya que la experiencia de logro en sí misma es un factor motivacional que refuerza el locus interno. En cuanto a lo académico, como resultado del piloto, se deberá socializar las experiencias exitosas de los docentes a nivel de facultad; también se buscará proponer los ajustes en la malla curricular que la hagan más operativa y técnicamente pertinente, contemplando la coherencia entre los eje horizontal y vertical con el perfil profesional. En cuanto a lo administrativo, corresponde activar mecanismos de

comunicación interna institucional que difundan las normas vigentes, las líneas de investigación, las alianzas estratégicas, la conexión con responsabilidad social, así como las pautas de seguimiento al egresado y el flujograma para inscribir el plan de tesis.

VII. PROPUESTA

1. Denominación:

Programa Formativo de Estudiantes Investigadores

2. Diagnóstico

Aprender a investigar investigando supone un desafío en la formación inicial docente, más todavía en el contexto de la post pandemia por el COVID-19 y las demandas sociales expresadas tanto el Objetivo del Milenio 2 como en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. En ese sentido, se analizó cualitativamente la mentoría como un recurso pedagógico viable para formar a los futuros profesionales de la educación en el área de investigación como una experiencia transversal y extracurricular. (Martínez-Lñiguez, et. al, 2021).

Si bien todas las mallas curriculares aprobadas por la SUNEDU incluyen asignaturas de investigación, eso no garantiza el logro de condiciones para ser parte de experiencias de investigación ni de haber internalizado las habilidades básicas para su desarrollo. La aprobación de las asignaturas de investigación no dista en forma y exigencia de otras asignaturas; ello se evidencia en el repositorio institucional que registra un exiguo número de tesis en relación al número egresados quienes, por ley, pueden optar su licenciatura por otras vías. Asimismo, la participación en concursos de investigación científica internos, orientados al área de Educación, ha sido declarada desierta en más de una oportunidad; no obstante, en su ejercicio docente deberán apuntalar la participación de los escolares en concursos nacionales, como el Concurso Nacional José María Arguedas cuyos vasos comunicantes y estructura interna se condicen con aspectos de la investigación formativa.

3. Justificación

Freire (2011) ubicaba la acción docente como una experiencia de investigación sostenida por el maestro de aula con miras a transformar su realidad a partir de la aceptación de las intersubjetividades de los sujetos participantes y la interpretación de la realidad en base a dichas subjetividades. Por su parte, Turpo-Gebera (2020) y Montes-Iturrizaga y Arias (2022) estudiaron la

investigación formativa en el contexto de la formación inicial docente, evidenciando desde el sentir de los sujetos implicados y del análisis de la realidad la influencia de la praxis investigativa para el desarrollo y empoderamiento del sentido crítico-creativo de los futuros maestros. De no tener esa experiencia, su performance docente se reduciría a la de 'difusor' de saberes académicamente prestigiados sin la posibilidad siquiera de adaptar contenido de acuerdo a su realidad contextual y mucho menos crearlo.

Velandia (2021) apuesta en su pesquisa por la mentoría en investigación formativa como estrategia didáctica a desarrollarse a nivel extracurricular para librarla así del escolasticismo y magistrocentrismo aún presentes. La mentoría no es una propuesta nueva como estrategia didáctica (Viteri, 2020); no obstante, mantiene su vigencia como posibilidad disruptiva frente al mecanicismo de la recepción de datos en los que todavía caen los programas de formación profesional docente.

Por ello, el SINEACE crea la obligatoriedad de promocionar y fortalecer la investigación, de modo transversal y a lo largo de la formación profesional del pregrado. Así es como este programa busca responder a los siguientes estándares SINEACE:

- ✓ ESTÁNDAR 5. Pertinencia del perfil de egreso
- ✓ ESTÁNDAR 12. Articulación con I+D+i y responsabilidad social.
- ✓ ESTÁNDAR 21. Actividades extracurriculares

4. Objetivo General

Facilitar los medios y condiciones institucionales necesarios para desarrollar competencias investigativas entre los estudiantes de los primeros ciclos de pregrado; con el propósito de generar conocimiento, conciencia, desarrollo social y progreso científico.

Objetivos específicos

4.1 Aproximar a los participantes en la búsqueda, lectura de textos y sistematización de textos académicos y de difusión científica.

4.2 Mentorizar el desarrollo y socialización del primer capítulo del plan de investigación de los estudiantes participantes ajustado al protocolo vigente de la universidad.

5. Población beneficiaria en la fase piloto

- 30 estudiantes con matrícula vigente del I al VI ciclo de la Facultad de Educación de una universidad pública.
- 5 docentes de los cursos de investigación de la Facultad de Educación de una universidad pública quienes serán los mentores principales.
- 5 docentes de los cursos de formación general y de especialidad de la Facultad de Educación de una universidad pública quienes serán los mentores adjuntos.

6. Diagrama de Gantt

Se ha programado dieciséis (16) semanas para la duración del *Programa Formativo de Estudiantes Investigadores* de tal modo que pueda ser paralelo al desarrollo del ciclo. Las cuatro primeras semanas se prevén para la sensibilización, difusión y convocatoria, siendo las doce restantes las propias para la ejecución de la propuesta.

| N° | ACCIONES/ACTIVIDADES | Mes 1 | | | | Mes 2 | | | | Mes 3 | | | | Mes 4 | | | |
|----|--|-------|---|---|---|-------|---|---|---|-------|---|---|---|-------|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Presentación del programa a la Dirección de escuela profesional | x | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | Inicio de etapa de sensibilización | | x | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | Difusión e invitación | | | x | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | Inscripción de participantes | | | | x | | | | | | | | | | | | |
| 5 | Desarrollo Módulo I. Desafíos de la investigación científica | | | | | x | | | | | | | | | | | |
| 6 | Textos de Divulgación científica | | | | | | x | | | | | | | | | | |
| 7 | MyLoft: Activación y uso | | | | | | | x | | | | | | | | | |
| 8 | Buscadores booleanos y repositorios | | | | | | | | x | | | | | | | | |
| 9 | Revistas indizadas | | | | | | | | | x | | | | | | | |
| 10 | Desarrollo Módulo II. Paradigmas y enfoques | | | | | | | | | | x | | | | | | |
| 11 | Tema y problema: FINER | | | | | | | | | | | x | | | | | |
| 12 | Refina tema y problema | | | | | | | | | | | | x | | | | |
| 13 | Plan de investigación: Objetivos | | | | | | | | | | | | | x | | | |
| 14 | Matriz de consistencia y operacionalización | | | | | | | | | | | | | | x | | |
| 15 | Mapeo y vertebración. marco teórico | | | | | | | | | | | | | | | x | |
| 16 | Socializa primer capítulo y esquema de marco teórico | | | | | | | | | | | | | | | | x |

Actividades

| Módulo | Contenidos por semana | Actividad |
|---|---|--|
| Módulo I: Objetivo específico 1 Textos académico - científicos y APA 7 | 1. Los desafíos actuales de la investigación científica | Presencial síncrona: Charla dialógica-VRIN |
| | 2. Textos de divulgación científica: El paper científico y de revisión: Estructura. características. Estrategias de lectura | Presencial síncrona: Lectura de paper, identificación de estructura |
| | 3. MyLoft, activación uso y recursos. Explora temas de su interés. | No presencial síncrona: Invitación de la Biblioteca Central. |
| | 4. Buscadores booleanos. Repositorios indizados Scopus, WOS, Scielo | Presencial síncrona: Construcción de cadenas |

| | | |
|---|---|--|
| | | de búsqueda |
| | 5. Revistas indizadas, importancia. Seminario taller desarrollado por un investigador RENACYT. | No presencial síncrona: Seminario taller desarrollado por un investigador RENACYT. |
| Módulo II: Objetivo específico 2 Iniciación a la investigación | 6. Paradigmas y enfoques de la investigación en artículos de investigación | Presencial síncrona: Identificación de paradigmas y enfoques de la investigación |
| | 7. Tema y problema de investigación: Criterios FINER | No presencial síncrona: Elige su tema y plantea su problema |
| | 8. Tema y problema de investigación: Refina y contextualiza su tema y problema, dosifica problemas específicos. | Presencial síncrona: Presenta sus cadenas de búsqueda al pleno |
| | 9. Plan de investigación: Capítulo I – RR 4211-2018 CU-UNFV Planteamiento de objetivos | No presencial síncrona: Planteamiento de objetivos |
| | 10. Matriz de consistencia (o apriorística) y matriz de operacionalización de variables (o matriz categorial) | Presencial síncrona: Organiza la matriz con elementos base (Tema, problema general, problemas específicos, objetivos, variables o categorías) |
| | 11. Mapeo y vertebración para la esquematización del marco teórico | No presencial síncrona: Esquematización del marco teórico |
| | 12. Socializa el capítulo I de su plan de investigación, así como el esquema de su marco teórico referenciado | Exposición frente a jurado invitado |

7. Metodología

En coherencia con las bases mismas de la investigación formativa, este programa se desarrollará en un ámbito de mentoría, esto es de gestión colaborativa, horizontal y dialógica. Los docentes responsables de las asignaturas de investigación serán los mentores principales en las actividades que se desarrollen como iniciativa del programa; mientras que los docentes de cursos generales o especialidad serán los mentores adscritos.

Estos docentes mentores, con apoyo de los investigadores RENACYT de la facultad y el bibliotecólogo de la misma, diseñarán la Guía del Participante.

Tanto en la fase asíncrona como síncrona se desarrollarán actividades de aprendizaje donde los estudiantes se organizarán en equipos de 5 o 6 participantes. Cada equipo contará con dos mentores, un docente del área de investigación y un docente de curso general; así la experiencia de los docentes será enriquecida entre sí, lo que enriquecerá el proceso de retroalimentación por pares.

Los docentes mentores, principales adscritos, programarán sesiones semanales de mentoría para acompañar el desarrollo de los entregables. Las sesiones de las mentorías, dependiendo de la naturaleza del producto a desarrollar, podrán ser grupales o individualizadas.

Un investigador RENACYT se reunirá con los docentes participantes previo al desarrollo de los módulos, así como en la fecha de inicio y término de cada uno de ellos con fines de evaluación de proceso y retroalimentación dialógica.

En su fase piloto, solo será incluido un programa o carrera profesional cuya elección se dará vía diálogo con las autoridades de la Facultad y su Comité Central de Calidad.

8. Presupuesto

El desarrollo del programa, no irrogará gastos en su fase piloto, pues se coordinará con el responsable del programa o carrera y con el *Comité de Calidad del programa*, *ambas unidades* orgánicas cubrirán la inversión no monetaria. Además, se usará la infraestructura de la facultad, laboratorio de cómputo y plataforma teams así como la participación de la Biblioteca Especializada y la comunidad RENACYT.

Luego de su validación y ajuste, se presentará el presupuesto para que sea cubierto por los programas y carreras participantes, sus comités de calidad y el VRIN. Se buscará que la participación en el programa no signifique inversión monetaria por parte de sus participantes; pero, sí el compromiso de su asistencia al 90% de las

sesiones sean presenciales u *on line* así como cumplir con los entregables, sean individuales o colegiados.

| Material | Código clasificador MEF | Cantidad | Costo unitario s/. | Subtotal s/. |
|---|----------------------------|---|--------------------------|-------------------------|
| PAPELERÍA EN GENERAL, ÚTILES Y MATERIALES DE OFICINA | 2.3.15.12 | 3 medios millares de hojas bond | 18 | 54 |
| | | 100 lapiceros | 0.80 | 80 |
| PASAJES Y GASTOS DE TRANSPORTE | 2.3.21.21 | 8 pasajes | 30 | 240 |
| SERVICIO DE TELEFONIA MOVIL | 2.3.22.21 | 5 meses | 40 por mes | 200 |
| SERVICIO DE INTERNET | 2.3.22.23 | 5 meses | 50 por mes | 250 |
| SOPORTE TECNICO | 2.3.27.43 | 4 | 250 | 1000 |
| SERVICIO DE IMPRESIONES, ENCUADERNACION Y EMPASTADO | 2.3.27.116 | 40 juegos de guías de participación | 8 | 320 |
| TOTAL | | | | 2144.00 |

REFERENCIAS

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S., Rojas Soriano, R. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. CLACSO.
- Agra, G., Formiga, N. S., Oliveira, P. S. de, Costa, M. M. L., Fernandes, M. das G. M., & Nóbrega, M. M. L. da. (2019). Analysis of the concept of Meaningful Learning in light of the Ausubel's Theory. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72(1), 248–255. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0691>
- Aguilar Aguilar, N. L., y Manzano Soto, N. (2018). La mentoría en el nivel universitario: etapas para su implementación. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3), 255-262. <https://cutt.ly/dQy4ES2>
- Alonso-García, M. A., Sánchez-Herrero, S. A., Castaño-Collado, G. (2020). Satisfacción con la mentoría en mentores y telémacos: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 121-140. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162020000300121
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer una investigación cualitativa*. Paidós.
- Andersen, C. y West, R. (2022). Improving Mentoring in Higher Education in Undergraduate Education and Exploring Implications for Online Learning. *Revista de Educación a Distancia*. 64(20), artículo 2. <http://dx.doi.org/10.6018/red.408671>
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Paidós.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del Aprendizaje Social*. Espasa Calpe.
- Bardín, L. (2013). *L'analyse de conteneu*. PUF
- Barragán, S. y González, L. (2017). Approach to student dropouts from the perspective of social and academic integration. *Revista De La Educación Superior*, 46(183), 63-86. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.05.004>
- Bayrón, C. (2012). Teoría Social Cognitiva y Teoría de Retención de Vincent Tinto: Marco Teórico para el estudio y medición de la auto-eficacia académica en estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 5(1), 28-49. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1774>

- Banco Interamericano de Desarrollo. (2019). *Aprovechar el potencial de la mentoría docente en Ecuador*. (Norma técnica IDB-TN-01642). <http://dx.doi.org/10.18235/0001656>
- Borjas, M., Martínez Gómez, A., Osorio Villegas, M., & Jaramillo de Certain, L. (2016). *Los colectivos de investigación: experiencia de investigación formativa en la Licenciatura de Pedagogía Infantil*. Universidad del Norte. <https://www.digitaliapublishing.com/a/46745>
- Bovill, C. & Woolmer, Ch. (2019). How conceptualisations of curriculum in higher education influence student-staff co-creation in and of the curriculum. *Higher Education*, 78, 407-422. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-018-0349-8>
- Briceño Martínez, J. J. & Castellanos Saavedra, M.P. (2021). Percepciones de docentes universitarios frente al cambio de modalidad presencial a remota por la COVID-19: comparación entre profesores presenciales y virtuales. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 351-376. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.455>
- CEPAL. (2022). *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022: la transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible* <https://acortar.link/IF6Evx>
- Creswell, J., Poth, C. (2017). *Qualitative inquiri & Research design. Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Colina Vargas, A. M. (2019). Naturaleza ontológica de la investigación socioeducativa: Elementos orientadores. *INNOVA Research Journal*, 4(3.1), 150–167. <https://doi.org/10.33890/innova.v4.n3.1.2019.1092>
- Comité de Alto Nivel sobre el COVID-19. (2021). *Informe sobre las causas del elevado número de muertes por pandemia del COVID-19 en el Perú*. CONCYTEC. <https://acortar.link/zGZ5oy>
- CONCYTEC. (2020). *Introducción a la mentoría en educación superior Perú*. https://vinculate.concytec.gob.pe/wp-content/files/Manual_de_mentoria.pdf
- Contraloría General de la República. Notificación por edicto (Noviembre, 2021) <https://acortar.link/zeySkJ>
- Costa, A., Cruz, M., Martín, M. (2017). *La Práctica de la investigación cualitativa*. Ludomedia.
- De Pelakais, C., El Kadi, O., Seijo, C., Neuman, N. (2015). *El ABC de la*

investigación. Pauta pedagógica. Astro Data.

Decreto Supremo N°044-2020-PCM. Que declara Estado de Emergencia Nacional por las graves circunstancias que afectan la vida de la Nación a consecuencia del brote del COVID-19. Diario oficial El Peruano (15 de marzo de 2020).

<https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-supremo-que-declara-estado-de-emergencia-nacional-po-decreto-supremo-n-044-2020-pcm-1864948-2/>

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa. Vol. I. El campo de la investigación cualitativa.* Gedisa.

Dewey, J. (2022). *Lógica. La teoría de la investigación (1938).* Prensas de la Universidad de Zaragoza

Dolan, P. y Brady, B. (2015). *Mentoría de menores y jóvenes.* Narcea

Echevarría, H. (2019). *Métodos de investigación e inferencias en Ciencias Sociales: una propuesta para analizar su validez.* Río Cuarto: UniRío Editora

<https://acortar.link/uFjng>

Escudero, C. y Cortez, L. (Coord). (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica.* Universidad Técnica de Machala. <https://bit.ly/3AIMBrB>

Escudero Vásquez, L. (2017). Entre pares nos acompañamos. *Congresos CLABES.* <https://bit.ly/37uuQdc>

Espinoza Freire, E. E. (2020). La investigación formativa. Una reflexión teórica. *Revista Conrado*, 16(74), 45-53.

<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1332>

Fernández, M. y Del Valle, J. (2019) *Cómo iniciarse en la investigación académica: una guía práctica.* PUCP.

Flick, W. (2015). *El diseño de investigación cualitativa.* Morata.

Flores-Kanter, P. y Medrano, L. (2019). Núcleo básico en el análisis de datos cualitativos: pasos, técnicas de identificación de temas y formas de presentación de resultados. *Interdisciplinaria*, 36(2), 203-215. <http://dx.doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.13>.

Freire, P. (2011). *Pedagogía da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25ª Ed.). Editora Paz e Terra.

Gallego, C. (2018). *La construcción de la identidad profesional de los mentores en un programa de inducción a la docencia. Desarrollo profesional docente y*

- concepciones de escuela*. [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla] repositorio institucional Universidad de Sevilla. <https://acortar.link/zlrFYK>
- Gil, A. (2017). *Como elaborar proyectos de pesquisa*. Gen-Atlas.
- Giné, N., Alegret, M., Bernat, R., Calvo, E., Carbonell, T., Centellas, F., Fonrodona, G., Honrubia, M., Olivé, C., Pallàs, M., Sánchez, R. (2009). *Aplicación de la carpeta de aprendizaje en la universidad*. Octaedro.
- Giesecke, M. P. (2020). Elaboración y pertinencia de la matriz de consistencia cualitativa para las investigaciones en ciencias sociales. *Desde el Sur*, 12(2), 397-417. <https://doi.org/10.21142/DES-1202-2020-0023>
- Gisbert, J. (2017). Mentor–mente relationship in medicine. *Gastroenterol Hepatol*, 40(1), 48-57 <https://www.elsevier.es/en-revista-gastroenterologia-hepatologia-english-edition--382-pdf-S2444382417300202>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002) Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y Haro, J.A. (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. El Colegio de Sonora.
- Guerra Molina, R. A. (2017). ¿Formación para la investigación o investigación formativa? La investigación y la formación como pilar común de desarrollo. *Revista Boletín Redipe*, 6(1), 84–89. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/180>
- Hernández Coliñir, J., Molina Gallardo, L., González Morales, D., Ibáñez Sanhueza, C., Jerez Yañez, O. (2021). Características e impactos del aprendizaje entre pares en estudios universitarios en ciencias de la salud: una revisión sistemática. *Revista Clínica Española* <https://doi.org/10.1016/j.rce.2021.02.005>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Hincapié M., J. P. (2017). Elementos ontológicos, epistemológicos y metodológicos para la construcción de un marco teórico de estudio de los activos intangibles. *Cuadernos de Contabilidad*, 18(45). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cc18-45.eoem>

- Huaraj Acuña, J. C. (2018). El Estado republicano peruano y la expansión jurisdiccional del método lancasteriano en las poblaciones próximas a Lima, 1821- 1840. *Investigaciones Sociales*, 21(39), 129–142.
<https://doi.org/10.15381/is.v21i39.14669>
- INEI. (2020). *Perú: Condiciones de vida de la población en riesgo ante la pandemia del COVID-19*. INEI
- Informe Técnico de Licenciamiento N°018-2020-SUNEDU-02-12 (Febrero, 2020)
- Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I., y Mendo-Lázaro, S. (2019). El Aprendizaje Cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, (26), 200–210.
<https://revistaprimasocial.es/article/view/2693>
- Ley N° 30220. Ley Universitaria (09 de julio de 2014).
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118482-30220>
- Ley N° 30806. Ley que modifica diversos artículos de la Ley 28303, Ley Marco de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica; y de la Ley 28613, Ley del Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC) (19 de junio de 2018).
<https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-que-modifica-diversos-articulos-de-la-ley-28303-ley-mar-ley-n-30806-1666491-1/>
- Ley N° 31359. Ley que amplía el plazo para obtener el bachillerato automático universitario hasta el año académico 2023. (23 de noviembre de 2021).
<https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-que-modifica-la-decima-cuarta-disposicion-complementaria-ley-n-31359-2014223-1/>
- Ley N° 31803. Ley que modifica la ley 30220, ley universitaria, a fin de promover la investigación para la obtención del grado académico de bachiller o del título profesional e impulsar la inserción de los graduandos de las universidades públicas y universidades privadas en el mercado laboral. (26 de junio de 2023)
<https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-que-modifica-la-ley-30220-ley-universitaria-a-fin-de-p-ley-n-31803-2190818-1/>
- Leyva, L. (2020). *Políticas curriculares como políticas públicas. Caso de la carrera de Educación Secundaria de Lengua y Literatura de la UNFV entre los años 2018 y 2019*. [Tesis Doctoral, Universidad César Vallejo] repositorio institucional.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/50844/Leyva_AL-A-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Linares-García, J., Rojas-Betancur, H., & Hernandez-Quirama, A. (2021). La universidad en tiempos de pandemia: cambios rápidos, inequidades permanentes. *Educación y Humanismo*, 23(41).

<https://doi.org/10.17081/eduhum.23.41.4216>

Martínez, J.E.; Tobón, S. & Romero, A. (2021). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación Educativa*, 17(73), 79-96.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100053>

Martínez-Iñiguez, J., Tobón, S., & Soto-Curiel, J. A. (2021). Ejes claves del modelo educativo socioformativo para la formación universitaria en el marco de la transformación hacia el desarrollo social sostenible. *Formación universitaria*, 14(1), 53-66. [http://dx.doi.org/10.4067/S0718-](http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100053)

[50062021000100053](http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100053)

Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa

Miles, M., Huberman, A., y Saldaña, J. (2019) *Cualitative data analysis: A methods sourcebook and the coding manual for qualitative researchers*. SAGE Publications, Inc.

MINSA. (2020). *Minsa: Perú firmó acuerdos para comprar de 11 millones de dosis contra la COVID-19 con Convax Facility y Pfizer*. <https://acortar.link/uBiCfJ>

MINSA. (2022). *Exceso de mortalidad*.

<https://www.dge.gob.pe/portalnuevo/informacion-publica/reporte-de-exceso-de-mortalidad/>

Miyahira, J. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Revista Médica Herediana*. 20 (3): 119-122

Montes-Iturrizaga, I. & Arias, W. (2022). Teaching Research in Educational Schools and Pedagogical Training Institutes in Peru. *Propósitos y Representaciones*, 10(2), e1406. <https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n2.1406>

Morales Montes, M. (2020). El papel de la mentoría en la construcción de la imagen profesional. *Sinéctica*, (55), e110.1

[https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0055-013](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0055-013)

Morín, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

- Morín, E. (2007). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Editora Magisterial.
- Muñoz, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. Pearson Educación.
- Navarro, E.; Jiménez, E.; Rappoport, S.; Thoilliez, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. Universidad Internacional de la Rioja.
- Núñez del Río, C. (2012). *La mentoría entre iguales en la Universidad. Fundamentos Básicos*. Universidad Politécnica. <https://bit.ly/3jsj3Sc>
- Nyanjom, J. (2020). Calling to mentor: the search for mentor identity through the development of mentor competency. *Educational Action Research*. 28 (2): 242-257 <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1559069>
- Not, L. (2017). *Pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Ñaupas, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U.
- OEA. (2020). *UNDP in Latin America and the Caribbean's Response to COVID Crisis (by country)*. <https://acortar.link/xK0fh7>
- OPS/OMS. (12 de marzo de 2020). *COVID-19: Dra. Carissa F. Etienne, OPS/OMS, pandemia* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=FkcRc5DnRt8>
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*. 44 (2014): 180-188 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.011>
- Ortega-Miranda, EG. (2019). Mentoría entre pares en la educación médica de pregrado como herramienta para mejorar el aprendizaje y responder a las demandas de las nuevas generaciones. *Acta Médica Peruana*. 36(1):57-61 http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1728-59172019000100009
- Ortiz, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas*. Ediciones de la U.
- Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación Y Educadores*, 7, 57–77. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/549>

- Prado, J. (2023). Formative Research as Teaching-Learning strategies. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review*, 16(3), 1–9.
<https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4659>
- Rassokhina, I.Y., Pryakhina, A.V. y Kudryavtseva, M.E. (2023) Mentoring in Education Using Digital Tools. *Communication Strategies in Digital Society Seminar (ComSDS)*, pp. 90-95,
DOI: [10.1109/ComSDS58064.2023.10130425](https://doi.org/10.1109/ComSDS58064.2023.10130425)
- Resolución N°324-2018-CU-UNU con la que se aprueba el modelo educativo de la Universidad Nacional de Ucayali.
https://www.unu.edu.pe/portal/pdf/MOEDU_UNU.pdf
- Resolución Consejo Universitario N°2909-2019 UNHEVAL con la que se aprueba el modelo educativo de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.
<https://acortar.link/pmdjON>
- Resolución del Consejo Directivo N° 035-2020-SUNEDU/CD con la que otorgan la licencia institucional a una universidad pública para ofrecer el servicio educativo superior universitario. 11 de marzo de 2020.
<https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/otorgan-la-licencia-institucional-a-la-universidad-nacional-resolucion-no-035-2020-suneducd-1863481-1/>
- Resolución Final N° 1883-2022/CC2 [Indecopi] con la que se sanciona a una universidad pública por procesos administrativos fallidos. 01 de setiembre de 2022.
<https://img.lpderecho.pe/wp-content/uploads/2022/09/RF-1863-2022-CC2-LPDerecho.pdf>
- Resolución Rectoral 1943 de 2017 [Consejo Universitario, UNFV] Por la cual se aprueba el Modelo Socioformativo Humanista de una universidad pública.
- Resolución Rectoral 6462 de 2019 [Consejo Universitario, UNFV] Por la cual se desiste de 217 Programas de estudio no vigentes
- Resolución Rectoral 8784 de 2021[Consejo Universitario, UNFV] Por la cual se aprueba el Reglamento de Organización y Funciones. 19 de julio de 2021.
<https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/aprueban-el-reglamento-de-organizacion-y-funciones-rof-de-resolucion-no-8784-2021-cu-unfv-1978251-1/>

- Resolución Rectoral 714 de 2022 [Consejo Universitario, UNFV] Por la cual se aprueba el Concurso Segundo Complementario de Proyectos de Investigación Formativa 2022. 24 de agosto de 2022.
- Resolución Rectoral 715 de 2022 [Consejo Universitario, UNFV] Por la cual se aprueba el XI Curso Formativo de Estudiantes Investigadores. 24 de agosto de 2022.
- Restrepo, B. (2017). *Conceptos y aplicaciones para la investigación formativa y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. Escuela Politécnica Nacional
<https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2017/03/Investigaci%C3%B3n-Formativa-Colombia.pdf>
- Rojas, X. y Osorio, B. (2017). Criterios de calidad y rigor en la metodología cualitativa. *Gaceta de Pedagogía*, 36, 62-74
- Rojas-Gutiérrez, W.J. (2022) La relevancia de la investigación cualitativa. *Studium Veritatis*, 20(26), 79-97. <https://doi.org/10.35626/sv.26.2022.353>
- Roldán, C. (2015) *Tránsito y andadura en la Universidad. Una propuesta de mentoría universitaria*. Universidad Autónoma de Occidente.
- Rosovsky, H. (2010) *La universidad*. Fundación Universidad de Palermo.
- Sánchez-Carlessi, 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 Mendiola, M., Martínez Hernández, A., Torres Carrasco, R. (2023). *Formación docente en las universidades*. UNAM
- Sauto, R., Boniolo, P., Dalle, P., Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.
- Schriever, V. y Grainger, P. (2019) Mentoring and early, career researcher: insider perspectives from the mentee and mentor. *Reflective Practice*, 20:6, 720-731, <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1674272>

- SINEACE. (2018). *Explicación de estándares del modelo de acreditación de programas de estudios de educación superior universitaria*. <https://acortar.link/GqhcaX>
- SINEACE. (2022). *Modelo de Calidad para la Acreditación Institucional de Universidades*. <https://acortar.link/cSygzg>
- SUNEDU. (2019). *Lista de universidades*. <https://www.sunedu.gob.pe/lista-universidades/>
- SUNEDU. (19 de setiembre de 2020). *El Modelo de Licenciamiento y su implementación en el Sistema Universitario Peruano*. <https://acortar.link/sRHHbJ>
- SUNEDU. (2020). *SUNEDU acordó sancionar a una universidad pública nacional-federico-villarreal/* <https://www.sunedu.gob.pe/sunedu-acordo-sancionar-a-la-universidad-nacional-federico-villarreal/>
- Tinoco, N., Cajas, M., Santos, O. (2018). Diseño de investigación cualitativa. En Escudero, C. y Cortez, L. (Coord). (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Universidad Técnica de Machala.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Centro de Investigación en Formación y Evaluación CIFE Ecoe Ediciones.
- Torres, R. (2018). *Enfoque de Evaluación por Competencias en el desarrollo de la Investigación Formativa del Aprendizaje de Laboratorio de Física 1 en los estudiantes del Primer Año de la Facultad de Ciencias Naturales y Formales de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*. 2018. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de San Agustín] repositorio institucional. <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/7974/EDDtogurf2.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Turpo-Gebera, O., Quispe, P. M., Cuadros Paz, L., & Gonzales-Miñán, M. (2020). La investigación formativa en la universidad: sentidos asignados por el profesorado de una Facultad de Educación. *Educacão e Pesquisa*, 46 (2)15876 <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046215876>
- UNESCO. (2021). *Caminos hacia 2050 y más allá. Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior*. <https://acortar.link/zGmtvA>

- UNESCO. (2022). *¿Reanudación o reforma? Seguimiento del impacto global de la pandemia de COVID-19 en la educación superior tras dos años de disrupción*
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382402.locale=es>
- Universidad César Vallejo. (2019). *Investigación formativa. Trabajos académicos 2019*. Investiga UCV, Vicerrectorado de Investigación.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/43394/Investigacio%CC%81n%20Formativa%202019.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Universidad Nacional Federico Villarreal (2022) *Repositorio Institucional*.
<https://repositorio.unfv.edu.pe/handle/20.500.13084/4844>
- Valencia, J. C. (2018). La didáctica de la investigación, una mirada a una escuela de administración de empresas. *Lúmina*, (19): 128 - 151.
<https://doi.org/10.30554/lumina.19.2600.2018>
- Valverde Macías, A., Ruiz de Miguel, C., García Jiménez, E., & Romero Rodríguez, S. (2013). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (6), 87–112.
<https://doi.org/10.18172/con.530>
- Velandia, C. (2021). *La investigación formativa a través de la sistematización de experiencias en ambientes ulearning*. [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia] repositorio institucional.
<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/111202/1/TESIS%20DOCTORAL%20VELANDIA%20CRISTIAN%202021.pdf>
- Viteri, G. (2020). *Propuesta de un modelo de formación de mentores bajo enfoque constructivista para fortalecer la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de pregrado de medicina en el hospital universitario de la ciudad de Guayaquil en el periodo 2020*. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo] repositorio institucional Universidad César Vallejo.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/61817/Viteri_G-G-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Von Arcken, B. (2007). Acercamiento a la formación investigativa y a la investigación formativa. *Revista de la Universidad de La Salle*, (44), 57-63.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1241&context=ruls>

Wisker, G., Exley, K., Antoniou, M. & Ridley, P. (2012). Trabajando individualmente con cada estudiante: tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en Educación Superior. Narcea Ediciones.

<https://www.digitaliapublishing.com/a/30275>

ANEXOS

Anexo 1: Tabla de *categorización* (parte 1)

| Categoría de estudio | Definición conceptual | Categoría | Subcategoría | Códigos |
|-------------------------|--|-------------------------|---------------------------|--|
| Investigación formativa | Conjunto de estrategias que son gestionadas por el docente para favorecer e impulsar el desarrollo de condiciones de investigación en los estudiantes en su praxis cotidiana. (Restrepo, 2017; Espinoza Freire, 2020; Turpo, 2020) | Investigación formativa | Modelo educativo | Evaluación formativa Resolución de problemas Trabajo colaborativo |
| | | | Currículum | Perfil de egresado Secuencia Créditos |
| Mentoría | Relación intersubjetiva en la que un sujeto con más conocimientos y experiencia es mentor de otro. Esta relación es intencional y basada en la confianza, conecta al sujeto mentor y al mentoriado de una forma dinámica, desarrolla competencias y la interiorización de conocimientos, desde experiencias sociales de mediación e intercambio de símbolos hasta experiencias personales; como gestión didáctica potencia las relaciones horizontales y colaborativas. (Miyahira, 2009; Restrepo, 2017; Escudero Vásquez, 2017; Ortega, 2019; Hernández Coliñir et al., 2021) | Mentoría | Actividad extracurricular | Concursos Grupos de investigación Comunidades de conocimiento |
| | | | Elemento afectivo | Expectativa Relación entre pares Relación mentor-estudiante |
| | | | Elemento académico | Sílabo Repositorio Base de datos |
| | | | Elemento administrativo | Docentes RENACYT Asesores de tesis Flujograma para inscribir plan de investigación |

Tabla de categorización (parte 2)

| Subcategoría | Códigos | Preguntas a especialistas | Preguntas a docentes | Preguntas a estudiantes y egresados |
|--|---|---|---|---|
| Modelo educativo Velandia (2021) | Evaluación formativa Resolución de problemas Trabajo colaborativo | ¿Cómo se relaciona la investigación formativa con el modelo educativo que se desarrolla en una institución? ¿Los estudiantes resuelven mejor los desafíos cuando trabajan en equipos? ¿Por qué? | ¿Cómo se relaciona la investigación formativa con la evaluación que usted desarrolla? ¿Los estudiantes resuelven mejor los desafíos cuando trabajan en equipos? | ¿Qué aspecto de la investigación formativa son considerados en las asignaturas que llevas? ¿Te desempeñas mejor en trabajos colaborativos que individuales? |
| Currículum | | | | |
| Leyva (2020) y Velandia (2021) | Perfil de egresado Secuencia Créditos | ¿Considera adecuado vincular la investigación formativa con el perfil del egresado? ¿Por qué? ¿Cómo puede ubicarse la investigación formativa en la malla curricular? ¿Cómo una secuencia de materia o como un saber transversal a las mismas? ¿Por qué? | ¿Cómo coincide la asignatura que desarrolla con el perfil del egresado? ¿Considera adecuada la ubicación de la asignatura que desarrolla, así como sus créditos? | ¿Qué aspectos de tu perfil de egresado crees que ya lograste y que otros son más difíciles de lograr? ¿Estás conforme con la carga horario de tus cursos? |
| Actividad extracurricular Alonso-García, et al. (2020) | Concursos Grupos de investigación Comunidades de conocimiento | ¿Considera necesario estimular la participación de los estudiantes en concursos de investigación? ¿Por qué? ¿Considera necesario incluir a los estudiantes en grupos de investigación o comunidades del conocimiento? ¿Por qué? | ¿Estimula la participación de sus estudiantes en los concursos VRIN? ¿Es miembro de un grupo de investigación o una comunidad de conocimiento? | ¿Has participado en los concursos VRIN? ¿Formas parte de un grupo de investigación o una comunidad de conocimiento? |
| Elemento afectivo Andersen y West (2022) | Expectativa Relación entre pares Relación con otro estamento | ¿Considera que el modelo educativo debe vincularse con un programa de mentoría de investigación formativa? ¿Por qué? ¿Considera que los docentes deben promover el diálogo entre pares en el proceso de aprendizaje de la investigación formativa? ¿Por qué? | ¿Le gustaría participar en un programa de mentoría de investigación formativa? ¿Suele coordinar el desarrollo de su asignatura con otros docentes a lo largo del ciclo? ¿Integra en sus actividades de investigación a los estudiantes? | ¿Te gustaría ser parte de una experiencia de mentoría en investigación formativa? ¿Prefieres desarrollar trabajos en grupo o de manera individual? ¿Te gustaría ser parte de un grupo de investigación liderado por un docente? |

| | | | | |
|---|--|---|---|---|
| Elemento académico (Giné et al. 2009) | Sílabo Repositorio Base de datos | ¿Cómo puede el sílabo de diferentes asignaturas integrar aspectos de investigación formativa? ¿Considera que la mentoría en investigación deba integrar actividades dirigidas para guiar el uso del repositorio o base de datos? ¿Por qué? | ¿El sílabo de su asignatura integra aspectos de investigación formativa? ¿Organiza actividades dirigidas para guiar el uso del repositorio o base de datos? | ¿En los sílabos de tus asignaturas se integran actividades de investigación? ¿Usas el repositorio UNFV o las bases de datos para desarrollar tus actividades académicas? |
| Elemento administrativo (Borjas et al, 2016) | Docentes RENACYT Asesores de tesis Flujograma para inscribir plan de tesis | ¿Cómo pueden enriquecer la investigación formativa los docentes RENACYT de una facultad? ¿Estima importante que el investigador asesor desarrolle y fomente la publicación en revistas de alto impacto? ¿Por qué? | ¿Cómo pueden enriquecer la investigación formativa los docentes RENACYT de la facultad? ¿Se ha desempeñado como asesor de tesis? ¿Conoce el flujograma, los pasos, para la inscripción del plan de tesis en la Oficina de Grados? | ¿Crees que los docentes RENACYT de la facultad pueden reforzar la investigación formativa? ¿Cuándo acabes la carrera piensas sustentar una tesis u optar el título por otra modalidad? ¿Conoces el flujograma? ¿Estimas importante que el docente asesor desarrolle y fomente la publicación en revistas de alto impacto? ¿Por qué? |

Anexo 2:

2.1 Lista de cotejo - Sílabo

Asignatura: _____

Plan Curricular 2019

Escuela profesional: _____

| Aspectos a observar | Sí | No | Anecdotalario Comentarios |
|--|-----------|-----------|--------------------------------------|
| <hr/> Categoría 1: Investigación formativa | | | |
| 1. La sumilla y/o competencia se ajustan al modelo socioformativo humanista. | | | |
| 2. La sumilla cuenta con Resolución Decanal. | | | |
| 3. La sumilla cuenta con Resolución Vice rectoral o rectoral. | | | |
| 4. Al interior de cada unidad se plantean actividades que involucran resolver problemas. | | | |
| 5. En el numeral Metodología se mencionan estrategias y actividades sobre trabajo colaborativo. | | | |
| 6. Los productos/evaluación de cada y unidad se relacionan a la IF. | | | |
| 7. En el numeral de Evaluación, se cita o describe el producto final a presentarse. | | | |
| <hr/> Categoría 2: Mentoría | | | |
| 8. Sumilla: Coincide con el plan curricular, no está modificada. | | | |
| 9. Competencia del curso: Se desagrega de la sumilla. | | | |
| 10. Capacidades: Se derivan de la competencia. | | | |
| 11. En Metodología se mencionan estrategias y actividades vinculadas a investigación formativa. | | | |
| 12. En el numeral de Recursos para el aprendizaje se describe el repositorio institucional y/o base de datos de la UNFV. | | | |
| 13. En la referencia total del sílabo: el 50% es menor a cinco años. | | | |

2.2 Guía entrevista en profundidad: especialistas

Título: Mentoría e investigación formativa

Estimado, estimada especialista: Agradezco su disposición para participar en esta investigación cuyo objetivo es analizar la mentoría como dinamizadora de la investigación formativa y el aprendizaje significativo desde la percepción de los sujetos involucrados, es decir docentes y estudiantes universitarios. Acudo a ustedes conoedora de su prestigio académico y de su compromiso con los procesos educativos, su aporte enriquecerá nuestro análisis. Las respuestas que brinden serán confidenciales y anónimas; su contenido solo será usado con propósitos académicos. El asesor y director de esta investigación es el doctor Jaime Agustín Sánchez Ortega, investigador RENACYT-CONCYTEC, cuya amplia trayectoria garantiza la seriedad del estudio y el tratamiento ético de la data.

Muchas gracias.

Datos generales

Los datos que consigne serán confidenciales.

Nombres y apellidos

Número de documento de identidad

Ciudad y país de residencia

Correo electrónico de contacto

Profesión

Mayor grado académico que ostenta

Afiliación (Universidad o Instituto de investigación al que pertenece)

Categoría 1: INVESTIGACIÓN FORMATIVA

Investigación formativa es un conjunto de estrategias que son gestionadas por el docente o mentor para favorecer e impulsar el desarrollo de condiciones de investigación en los estudiantes.

Categoría 1 / Subcategoría 1: Investigación formativa / Modelo educativo

1) ¿Cómo se relaciona la investigación formativa con el modelo educativo que se desarrolla en una institución?

2) ¿Los estudiantes resuelven mejor los desafíos propios de la investigación científica cuando trabajan en equipos? ¿Por qué?

Categoría 1 / Subcategoría 2: Investigación formativa / Currículum

3) ¿Considera adecuado vincular la investigación formativa con el perfil del egresado? ¿Por qué?

4) ¿Cómo puede ubicarse la investigación formativa en la malla curricular? ¿Cómo una secuencia de materias o como un saber transversal a las mismas? ¿Por qué?

Categoría 1 / Subcategoría 3: Investigación formativa / Actividad

extracurricular

5) ¿Considera necesario estimula la participación de los estudiantes en concursos de investigación? ¿Por qué?

6) ¿Considera necesario incluir a los estudiantes en grupos de investigación o comunidades de conocimiento? ¿Por qué?

Categoría 2: MENTORÍA

Mentoría es una relación intencional y de confianza que vincula a los sujetos mentores y a los mentoriados, para desarrollar competencias y la interiorización del saber en una dinámica que va de la experiencia social de mediación e intercambio simbólico a la individual de internalización.

Categoría 2 / Subcategoría 1: Mentoría /Elemento afectivo

7) ¿Considera que el modelo educativo debe vincularse con un programa de mentoría de investigación formativa? ¿Por qué?

8) ¿Considera que los docentes deben promover el diálogo entre pares en el proceso de aprendizaje de la investigación formativa? ¿Por qué?

Categoría 2 / Subcategoría 2: Mentoría /Elemento académico

9) ¿Cómo puede el sílabo de diversas asignaturas integrar aspectos de investigación formativa?

10) ¿Considera que la mentoría en investigación formativa deba integrar actividades dirigidas para guiar el uso del repositorio o base de datos? ¿Por qué?

Categoría 2 / Subcategoría 3: Mentoría /Elemento administrativo

11) ¿Cómo pueden enriquecer la investigación formativa los docentes RENACYT de una facultad?

12) ¿Estima importante que el docente investigador desarrolle y fomente la publicación en revistas de alto impacto? ¿Por qué?

Muchas gracias

Su participación es muy valiosa para el desarrollo de esta investigación.

2.3 Guía de entrevista para docentes

Tema: La mentoría e investigación formativa

Estimado, estimada docente de las asignaturas de Investigación o Tesis: Agradezco su disposición para participar en este estudio cualitativo cuyo objetivo es analizar la mentoría como dinamizadora de la investigación formativa y el aprendizaje significativo desde la percepción de los sujetos involucrados, es decir docentes, estudiantes y egresados universitarios. Acudo a ustedes conocedora de su prestigio académico y de su compromiso con los procesos educativos, su aporte enriquecerá nuestro análisis. Las respuestas que brinden a este cuestionario para docentes serán confidenciales y anónimas; su contenido solo será usado con propósitos académicos. El asesor y director de esta investigación es el doctor Jaime Agustín Sánchez Ortega, investigador RENACYT-CONCYTEC, cuya amplia trayectoria garantiza la seriedad del estudio y el tratamiento ético de la data. Muchas gracias.

Datos generales

Los datos que consignes serán confidenciales.

Nombres y apellidos

Número de documento de identidad

Ciudad y país de residencia

Correo electrónico de contacto

Profesión

Mayor grado académico que ostenta

Afiliación (Universidad o Instituto de investigación al que pertenece)

Categoría 1: INVESTIGACIÓN FORMATIVA

Investigación formativa es un conjunto de estrategias que son gestionadas por el docente o mentor para favorecer e impulsar el desarrollo de condiciones de investigación en los estudiantes.

Categoría 1 / Subcategoría 1: Investigación formativa / Modelo educativo

1) ¿Cómo se relaciona la investigación formativa con la evaluación que usted desarrolla?

2) ¿Los estudiantes resuelven mejor los desafíos cuando trabajan en equipos?

Categoría 1 / Subcategoría 2: Investigación formativa / Currículum

3) ¿Cómo coincide la asignatura que desarrolla con el perfil del egresado?

4) ¿Considera adecuada la ubicación de la asignatura que desarrolla, así como sus créditos?

Categoría 1 / Subcategoría 3: Investigación formativa / Actividad extracurricular

- 5) ¿Estimula la participación de sus estudiantes en los concursos VRIN?
- 6) ¿Es miembro de un grupo de investigación o una comunidad de conocimiento?

Categoría 2: MENTORÍA

Mentoría es una relación intencional y de confianza que vincula a los sujetos mentores y a los mentoriados, para desarrollar competencias y la interiorización del saber en una dinámica que va de la experiencia social de mediación e intercambio simbólico a la individual de internalización.

Categoría 2 / Subcategoría 1: Mentoría /Elemento afectivo

- 7) ¿Le gustaría participar en un programa de mentoría de investigación formativa?
- 8) ¿Suele coordinar el desarrollo de su asignatura con otros docentes a lo largo del ciclo?
- 9) ¿Integra en sus actividades de investigación a los estudiantes?

Categoría 2 / Subcategoría 2: Mentoría /Elemento académico

- 10) ¿El sílabo de su asignatura integra aspectos de investigación formativa?
- 11) ¿Organiza actividades dirigidas para guiar el uso del repositorio o base de datos?

Categoría 2 / Subcategoría 3: Mentoría /Elemento administrativo

- 12) ¿Cómo pueden enriquecer la investigación formativa los docentes RENACYT de la facultad?
- 13) ¿Se ha desempeñado como asesor de tesis?
- 14) ¿Conoce el flujograma, los pasos, para la inscripción del plan de tesis en la Oficina de Grados?

Muchas gracias. Su participación es muy valiosa para el desarrollo de esta investigación.

2.4 Guía de entrevista para estudiantes

Tema: La mentoría e investigación formativa

Agradezco tu disposición para participar en este estudio cualitativo cuyo objetivo es analizar la mentoría como dinamizadora de la investigación formativa y el aprendizaje significativo desde la percepción de los sujetos involucrados, es decir docentes y estudiantes universitarios. Acudo a ti conocedora de lo importante que es la opinión del propio estudiante en su proceso educativo; su aporte enriquecerá nuestro análisis. Las respuestas que brindes a este cuestionario para estudiantes serán confidenciales y anónimas; su contenido solo será usado con propósitos académicos. El asesor y director de esta investigación es el doctor Jaime Agustín Sánchez Ortega, investigador RENACYT-CONCYTEC, cuya amplia trayectoria garantiza la seriedad del estudio y el tratamiento ético de la data.

Muchas gracias.

Datos generales

Los datos que consignes serán confidenciales.

Nombres y apellidos

Número de documento de identidad

Ciudad y país de residencia

Correo electrónico de contacto

Facultad

Escuela Profesional y carrera

Afiliación (Universidad o Instituto de investigación al que pertenece)

Categoría 1: INVESTIGACIÓN FORMATIVA

Investigación formativa es un conjunto de estrategias que son gestionadas por el docente o mentor para favorecer e impulsar el desarrollo de condiciones de investigación en los estudiantes.

Categoría 1 / Subcategoría 1: Investigación formativa / Modelo educativo

- 1) ¿Qué aspecto de la investigación formativa son considerados en las asignaturas que llevas?
- 2) ¿Te desempeñas mejor en trabajos colaborativos que individuales?

Categoría 1 / Subcategoría 2: Investigación formativa / Currículum

- 3) ¿Qué aspectos de tu perfil de egresado crees que ya lograste y que otros son más difíciles de lograr?

4) ¿Estás conforme con la carga horario de tus cursos?

Categoría 1 / Subcategoría 3: Investigación formativa / Actividad extracurricular

5) ¿Has participado en los concursos VRIN?

6) ¿Formas parte de un grupo de investigación o una comunidad de conocimiento?

Categoría 2: MENTORÍA

Mentoría es una relación intencional y de confianza que vincula a los sujetos mentores y a los mentoriados, para desarrollar competencias y la interiorización del saber en una dinámica que va de la experiencia social de mediación e intercambio simbólico a la individual de internalización.

Categoría 2 / Subcategoría 1: Mentoría /Elemento afectivo

7) ¿Te gustaría ser parte de una experiencia de mentoría en investigación formativa?

8) ¿Prefieres desarrollar trabajos en grupo o de manera individual?

9) ¿Te gustaría ser parte de un grupo de investigación liderado por un docente?

Categoría 2 / Subcategoría 2: Mentoría /Elemento académico

10) ¿En los sílabos de tus asignaturas se integran actividades de investigación?

11) ¿Usas el repositorio UNFV o las bases de datos para desarrollar tus actividades académicas?

Categoría 2 / Subcategoría 3: Mentoría /Elemento administrativo

12) ¿Crees que los docentes RENACYT de la facultad pueden reforzar la investigación formativa?

13) ¿Cuándo acabes la carrera piensas sustentar una tesis u optar el título por otra modalidad? ¿Conoces el flujograma?

14) ¿Estimas importante que el docente investigador desarrolle y fomente la publicación en revistas de alto impacto? ¿Por qué?

Muchas gracias

Tu participación es muy valiosa para el desarrollo de esta investigación.

2.5 Guía de entrevista para egresados

Tema: La mentoría e investigación formativa

Agradezco tu disposición para participar en este estudio cualitativo cuyo objetivo es analizar la mentoría como dinamizadora de la investigación formativa y el aprendizaje significativo desde la percepción de los sujetos involucrados, es decir docentes, estudiantes y egresados universitarios. Acudo a ti conocedora de lo importante que es la opinión del propio egresado respecto a su proceso educativo; su aporte enriquecerá nuestro análisis. Las respuestas que brindes a este cuestionario para estudiantes serán confidenciales y anónimas; su contenido solo será usado con propósitos académicos. El asesor y director de esta investigación es el doctor Jaime Agustín Sánchez Ortega, investigador RENACYT-CONCYTEC, cuya amplia trayectoria garantiza la seriedad del estudio y el tratamiento ético de la data.

Muchas gracias.

Datos generales

Los datos que consignes serán confidenciales.

Nombres y apellidos

Número de documento de identidad

Ciudad y país de residencia

Correo electrónico de contacto

Facultad

Escuela Profesional y carrera

Afiliación (Universidad o Instituto de investigación al que pertenece)

Categoría 1: INVESTIGACIÓN FORMATIVA

Investigación formativa es un conjunto de estrategias que son gestionadas por el docente o mentor para favorecer e impulsar el desarrollo de condiciones de investigación en los estudiantes.

Categoría 1 / Subcategoría 1: Investigación formativa / Modelo educativo

1) ¿Qué aspecto de la investigación formativa fueron considerados en las asignaturas que llevaste?

2) ¿Te desempeñabas mejor en trabajos colaborativos que individuales? ¿Por qué?

Categoría 1 / Subcategoría 2: Investigación formativa / Currículum

3) ¿Qué aspectos de tu perfil de egresado sobre investigación crees que fueron logrados y que otros aún están en procesos de lograrse?

4) ¿Por qué has elegido la opción de título por la modalidad de suficiencia profesional

y no por tesis?

Categoría 1 / Subcategoría 3: Investigación formativa / Actividad extracurricular

5) ¿Has participado en los concursos VRIN? ¿Por qué?

6) ¿Formas parte de un grupo de investigación o una comunidad de conocimiento?
¿Por qué?

Categoría 2: MENTORÍA

Mentoría es una relación intencional y de confianza que vincula a los sujetos mentores y a los mentoriados, para desarrollar competencias y la interiorización del saber en una dinámica que va de la experiencia social de mediación e intercambio simbólico a la individual de internalización.

Categoría 2 / Subcategoría 1: Mentoría /Elemento afectivo

7) ¿Prefieres desarrollar trabajos de investigación en grupo o de manera individual?
¿Por qué?

8) ¿Te hubiera gustado ser parte de un grupo de investigación liderado por un docente? ¿Por qué?

Categoría 2 / Subcategoría 2: Mentoría /Elemento académico

9) ¿Consideras que los sílabos de las asignaturas que cursaste integraron actividades de investigación? ¿Por qué?

10) ¿Usas el repositorio UNFV o las bases de datos para desarrollar tus actividades académicas?

Categoría 2 / Subcategoría 3: Mentoría /Elemento administrativo

11) ¿Crees que los docentes RENACYT de la facultad pueden reforzar la investigación formativa?

12) ¿Estimas importante que el docente investigador desarrolle y fomente la publicación en revistas de alto impacto? ¿Por qué?

Muchas gracias

Su participación es muy valiosa para el desarrollo de esta investigación.

Anexo 3: Consentimiento Informado (*)

Título de la investigación: La mentoría e investigación formativa. Caso: Educación Pública Superior, 2022

Investigadora: Navarro Navarro, Bertha Consuelo

Propósito del estudio

Le invitamos a participar en la investigación titulada “La mentoría e investigación formativa. Caso: Educación Pública Superior”, cuyo objetivo es *Analizar las posibilidades para implementar un programa de mentoría sobre investigación formativa en la Facultad de Educación de una universidad pública, Lima, 2022.*

Esta investigación es desarrollada por estudiantes de posgrado del programa Doctorado en Educación de la Universidad César Vallejo del campus Lima Norte, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad.

Describir el impacto del problema de la investigación.

El protagonismo de la investigación formativa como dinamizadora de diversas competencias del futuro docente y del docente mentor no solo redundará en su desarrollo personal sino también en la comunidad educativa haciendo viable el logro de estándares de calidad en el contexto de procesos de licenciamiento y acreditación.

Procedimiento

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente (enumerar los procedimientos del estudio):

1. Se realizará una entrevista donde se recogerán datos personales y algunas preguntas sobre la investigación titulada: “La mentoría e investigación formativa. Caso: Educación Pública Superior, 2022”
2. Esta entrevista tendrá un tiempo aproximado de 45 minutos y se realizará por video conferencia a través de la plataforma *teams*. Las respuestas a la guía de entrevista serán categorizadas y sus autores anonimizados con un código alfanumérico para identificación interna.

* Obligatorio a partir de los 18 años



Participación voluntaria (principio de autonomía):

Puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a la aceptación no desea continuar puede hacerlo sin ningún problema.

Riesgo (principio de No maleficencia):

Indicar al participante la existencia que NO existe riesgo o daño al participar en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad. Usted tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios (principio de beneficencia):

Se le informará que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institucional término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

Confidencialidad (principio de justicia):

Los datos recolectados deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información que usted nos brinde es totalmente Confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con la Investigadora Navarro Navarro, Bertha Consuelo, email: bnavarron@ucvvirtual.edu.pe y el Docente asesor (Apellidos y Nombres) SÁNCHEZ ORTEGA, Jaime Agustín email: sortegaj@ucvvirtual.edu.pe

Consentimiento

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo/acepto participar en la investigación antes mencionada.

Nombre y apellidos:

Fecha y hora:

Para garantizar la veracidad del origen de la información: en el caso que el consentimiento sea presencial, el encuestado y el investigador debe proporcionar: Nombre y firma. En el caso que sea cuestionario virtual, se debe solicitar el correo desde el cual se envía las respuestas a través de un formulario Google.

Las fichas de los informantes obran en un archivo en drive compartido con el asesor con la finalidad de mantener la reserva y anonimización de su identidad.



Anexo 5: Pedido de autorización de aplicación del instrumento firmado por la respectiva autoridad



"Año de la unidad, la paz y el desarrollo"

Lima, 19 de junio de 2023
Carta P. 0223-2023-UCV-VA-EPG-F01/J

Doctora
Cristina Asunción Alzamora Rivero
Rectora
Universidad Nacional Federico Villarreal

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a Navarro Navarro, Bertha Consuelo; identificada con DNI N° 07257202 y con código de matrícula N° 7002532380; estudiante del programa de DOCTORADO EN EDUCACIÓN quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de DOCTORA, se encuentra desarrollando el trabajo de investigación titulado:

La mentoría e investigación formativa. Caso: Educación Pública Superior, 2022

Con fines de investigación académica, solicito a su digna persona otorgar el permiso a nuestra estudiante, a fin de que pueda obtener información, en la institución que usted representa, que le permita desarrollar su trabajo de investigación. Nuestra estudiante investigador Navarro Navarro, Bertha Consuelo asume el compromiso de alcanzar a su despacho los resultados de este estudio, luego de haber finalizado el mismo con la asesoría de nuestros docentes.

Agradeciendo la gentileza de su atención al presente, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,



Helga R. Majo Marrúfo

Dra. Helga R. Majo Marrúfo
Jefe
Escuela de Posgrado UCV
Filial Lima Campus Los Olivos

Anexo 6: Calendario Académico 2022 – Facultad caso

OFICINA CENTRAL DE ASUNTOS ACADÉMICOS

"Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional"

CALENDARIO ACADÉMICO DE PREGRADO 2022

Semestre Académico 2022 - II

| PROCEDIMIENTOS ACADÉMICO - ADMINISTRATIVOS | FECHAS | | RESPONSABLES |
|--|-------------------|-------------------|--|
| | DEL | AL | |
| RETIRO DE MATRÍCULA | 30/11/2022 | 16/12/2022 | |
| ➤ Pago de la tasa respectiva en la entidad recaudadora | 30/11/2022 | 07/12/2022 | Estudiantes |
| ➤ Presentación de solicitudes a la Facultad | 05/12/2022 | 09/12/2022 | Estudiantes |
| ➤ Evaluación de solicitudes | 08/12/2022 | 13/12/2022 | Escuela Profesional |
| ➤ Emisión de la Resolución Decanal | 12/12/2022 | 15/12/2022 | Secretaría Académica |
| ➤ Entrega de información consolidada a la OCRAC de los estudiantes que realizaron retiro de matrícula | 14/12/2022 | 16/12/2022 | Decano / Secretaría Académica |
| DESARROLLO DE CLASES EN EL SEMESTRE 2022-II | 14/11/2022 | 23/03/2023 | 16 semanas |
| ➤ Inicio de clases | 14/11/2022 | | |
| ➤ Socialización del Sílabo a estudiantes. | 14/11/2022 | 19/11/2022 | Docentes |
| ➤ Evaluación Parcial | 02/01/2023 | 07/01/2023 | Docentes / Directores de Escuela |
| ➤ Ingreso de notas de la evaluación parcial en el Sistema Virtual | 04/01/2023 | 11/01/2023 | Docentes |
| ➤ Encuesta estudiantil virtual sobre el Desempeño Docente | 13/02/2023 | 18/02/2023 | Estudiantes / Directores de Escuela / Decanos / OCAA |
| ➤ Evaluación Final | 27/02/2023 | 04/03/2023 | Docentes / Directores de Escuela |
| ➤ Último día de clases | 04/03/2023 | | |
| ➤ Ingreso de notas de la evaluación final en el Sistema Virtual | 01/03/2023 | 08/03/2023 | Docentes |
| ➤ Publicación en plataforma virtual y envío de actas del Sistema Virtual, del docente a la Escuela Profesional | 09/03/2023 | 10/03/2023 | Docentes/ Directores de Escuela |
| ➤ Examen Sustitutorio e ingreso de notas en el sistema virtual | 13/03/2023 | 16/03/2023 | Docentes/ Directores de Escuela |
| ➤ Examen Aplazado e ingreso de notas en el sistema virtual | 17/03/2023 | 20/03/2023 | Docentes / Directores de Escuela |
| ➤ Impresión, firma y entrega de actas del Sistema Virtual por el docente a la Escuela Profesional | 21/03/2023 | 23/03/2023 | Docentes/ Directores de Escuela |
| ➤ Revisión y visado de las actas del Sistema Virtual | 21/03/2023 | 23/03/2023 | Escuelas Profesionales |
| ➤ Ceremonia de Reconocimiento a estudiantes y docentes destacados con alto rendimiento académico | 23/03/2023 | 23/03/2023 | Oficina Central de Comunicaciones e Imagen Institucional |



Anexo 7: Malla curricular, sumillas y sílabos:

https://www.unfv.edu.pe/transparencia_universitaria/informacion_academica/malla_curricular/pregrado/fe_edu_fis_p.pdf

| MALLA CURRICULAR DEL PROGRAMA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA | | | | | | | | | |
|---|--|---|--|---|--|---|---|---|--|
| PRIMER SEMESTRE | SEGUNDO SEMESTRE | TERCER SEMESTRE | CUARTO SEMESTRE | QUINTO SEMESTRE | SEXTO SEMESTRE | SEPTIMO SEMESTRE | OCTAVO SEMESTRE | NOVENO SEMESTRE | DECIMO SEMESTRE |
| ESTUDIOS GENERALES | | ESTUDIOS ESPECÍFICOS | | | ESTUDIOS ESPECIALIZADOS | | | | |
| 1 INGLES I CREDITOS: 1 | 2 INGLES II CREDITOS: 1 | 3 INGLES III CREDITOS: 1 | 4 INGLES GENERAL CREDITOS: 3 | 5 DISEÑO DE INICIACIÓN Y DESARROLLO CREDITOS: 3 | 6 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE CREDITOS: 3 | 7 METODICIDAD APLICADA A LA INVESTIGACIÓN CREDITOS: 3 | 8 DISEÑO EDUCATIVO CREDITOS: 3 | 9 TEMA DE GRADUACIÓN DE INVESTIGACIÓN PROFESIONAL CREDITOS: 3 | 10 PRODUCCIÓN SOCIAL CONSULTIVA CREDITOS: 3 |
| 11 INGLES IV CREDITOS: 1 | 12 COMUNICACIÓN Y PRODUCCIÓN ACADÉMICA CREDITOS: 3 | 13 CONSTITUCIÓN Y DERECHOS FUNDAMENTALES CREDITOS: 3 | 14 HISTORIA EDUCATIVA CREDITOS: 3 | 15 ADMINISTRACIÓN GENERAL CREDITOS: 3 | 16 PLANIFICACIÓN Y PROGRAMACIÓN CURRICULAR CREDITOS: 3 | 17 INVESTIGACIÓN II CREDITOS: 3 | 18 TALLER DE TESIS CREDITOS: 3 | 19 EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO FÍSICO CREDITOS: 3 | 20 ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE EVENTOS DEPORTIVOS CREDITOS: 3 |
| 21 METODOLOGÍA DEL TRABAJO INVESTIGATIVO CREDITOS: 3 | 22 LÓGICA CREDITOS: 3 | 23 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA CREDITOS: 3 | 24 PSICOLOGÍA CREDITOS: 3 | 25 DISEÑO GENERAL CREDITOS: 3 | 26 INICIACIÓN I CREDITOS: 3 | 27 PROGRAMACIÓN CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA CREDITOS: 3 | 28 ANATOMÍA DEL ENTRENAMIENTO HUMANO CREDITOS: 3 | 29 TEORÍA Y METODOLOGÍA DEL ENTRENAMIENTO DEPORTIVO CREDITOS: 3 | 30 PLANIFICACIÓN DEL ENTRENAMIENTO DEPORTIVO CREDITOS: 3 |
| 31 PSICOLOGÍA GENERAL CREDITOS: 3 | 32 ÉTICA Y RESPONSABILIDAD SOCIAL CREDITOS: 3 | 33 ECOLOGÍA Y MEDIO AMBIENTE CREDITOS: 3 | 34 NECESIDADES DE LA EDUCACIÓN CREDITOS: 3 | 35 TEORÍA CURRICULAR CREDITOS: 3 | 36 ANATOMÍA FUNCIONAL DEL DEPORTE CREDITOS: 3 | 37 LESIONES DEPORTIVAS Y PRIMEROS AUXILIOS CREDITOS: 3 | 38 EVALUACIÓN CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA CREDITOS: 3 | 39 NUTRICIÓN DEPORTIVA CREDITOS: 3 | 40 ANÁLISIS FISIOLÓGICO CREDITOS: 3 |
| 41 MATEMÁTICA CREDITOS: 3 | 42 ECONOMÍA CREDITOS: 3 | 43 PROCESO HISTÓRICO PERUANO CREDITOS: 3 | 44 BARRIOS PROBLEMATIZADOS DEL APRENDIZAJE CREDITOS: 3 | 45 METODICIDAD GENERAL CREDITOS: 3 | 46 DISEÑO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA CREDITOS: 3 | 47 TEORÍA DEL APRENDIZAJE Y DESARROLLO MOTOR CREDITOS: 3 | 48 EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ CREDITOS: 3 | 49 ALIMENTACIÓN Y RECREACIÓN DEPORTIVA CREDITOS: 3 | 50 ACTIVIDAD FÍSICA PARA DISCAPACITADOS Y ADULTO MAYOR CREDITOS: 3 |
| 51 FISIOLOGÍA CREDITOS: 3 | 52 PSICOLOGÍA GENERAL CREDITOS: 3 | 53 MÉTODOS PSICOLÓGICOS CREDITOS: 3 | 54 PROCESO DE LA EDUCACIÓN CREDITOS: 3 | 55 ANATOMÍA HUMANA CREDITOS: 3 | 56 BIOMECÁNICA CREDITOS: 3 | 57 VOLUNTAD CREDITOS: 3 | 58 PSICOLOGÍA CREDITOS: 3 | 59 PSICOLOGÍA DEL DEPORTE CREDITOS: 3 | 60 PRÁCTICA PROFESIONAL I CREDITOS: 3 |
| 61 NATAción I CREDITOS: 3 | 62 NATAción II CREDITOS: 3 | 63 ATLETISMO I CREDITOS: 3 | 64 ATLETISMO II CREDITOS: 3 | 65 BIOMECÁNICA I CREDITOS: 3 | 66 BIOMECÁNICA II CREDITOS: 3 | 67 PRÁCTICA PRE PROFESIONAL I CREDITOS: 3 | 68 PRÁCTICA PRE PROFESIONAL II CREDITOS: 3 | 69 HÁNDICAP CREDITOS: 3 | 70 ARTES MARCIALES CREDITOS: 3 |
| 71 GIMNASIA CREDITOS: 3 | 72 GIMNASIA II CREDITOS: 3 | 73 FÚTBOL I CREDITOS: 3 | 74 FÚTBOL II CREDITOS: 3 | 75 BIOMECÁNICA I CREDITOS: 3 | 76 BIOMECÁNICA II CREDITOS: 3 | 77 PRÁCTICA PRE PROFESIONAL III CREDITOS: 3 | 78 PRÁCTICA PRE PROFESIONAL IV CREDITOS: 3 | 79 HÁNDICAP CREDITOS: 3 | 80 PRÁCTICA PRE PROFESIONAL V CREDITOS: 3 |
| 81 GIMNASIA III CREDITOS: 3 | 82 GIMNASIA IV CREDITOS: 3 | 83 FÚTBOL III CREDITOS: 3 | 84 FÚTBOL IV CREDITOS: 3 | 85 BIOMECÁNICA III CREDITOS: 3 | 86 BIOMECÁNICA IV CREDITOS: 3 | 87 PRÁCTICA PRE PROFESIONAL VI CREDITOS: 3 | 88 PRÁCTICA PRE PROFESIONAL VII CREDITOS: 3 | 89 HÁNDICAP CREDITOS: 3 | 90 PRÁCTICA PRE PROFESIONAL VIII CREDITOS: 3 |
| ELECTIVAS PARA CERTIFICACIÓN PROGRESIVA | | | | | | | | | |
| 40 | | | | | | | | | |
| 48 | | | | | | | | | |
| 56 | | | | | | | | | |
| 64 | | | | | | | | | |
| 72 | | | | | | | | | |
| 80 | | | | | | | | | |
| 88 | | | | | | | | | |
| 96 | | | | | | | | | |
| 104 | | | | | | | | | |
| 112 | | | | | | | | | |
| 120 | | | | | | | | | |
| 128 | | | | | | | | | |
| 136 | | | | | | | | | |
| 144 | | | | | | | | | |
| 152 | | | | | | | | | |
| 160 | | | | | | | | | |
| 168 | | | | | | | | | |
| 176 | | | | | | | | | |
| 184 | | | | | | | | | |
| 192 | | | | | | | | | |
| 200 | | | | | | | | | |
| 208 | | | | | | | | | |
| 216 | | | | | | | | | |
| 224 | | | | | | | | | |
| 232 | | | | | | | | | |
| 240 | | | | | | | | | |
| 248 | | | | | | | | | |
| 256 | | | | | | | | | |
| 264 | | | | | | | | | |
| 272 | | | | | | | | | |
| 280 | | | | | | | | | |
| 288 | | | | | | | | | |
| 296 | | | | | | | | | |
| 304 | | | | | | | | | |
| 312 | | | | | | | | | |
| 320 | | | | | | | | | |
| 328 | | | | | | | | | |
| 336 | | | | | | | | | |
| 344 | | | | | | | | | |
| 352 | | | | | | | | | |
| 360 | | | | | | | | | |
| 368 | | | | | | | | | |
| 376 | | | | | | | | | |
| 384 | | | | | | | | | |
| 392 | | | | | | | | | |
| 400 | | | | | | | | | |
| 408 | | | | | | | | | |
| 416 | | | | | | | | | |
| 424 | | | | | | | | | |
| 432 | | | | | | | | | |
| 440 | | | | | | | | | |
| 448 | | | | | | | | | |
| 456 | | | | | | | | | |
| 464 | | | | | | | | | |
| 472 | | | | | | | | | |
| 480 | | | | | | | | | |
| 488 | | | | | | | | | |
| 496 | | | | | | | | | |
| 504 | | | | | | | | | |
| 512 | | | | | | | | | |
| 520 | | | | | | | | | |
| 528 | | | | | | | | | |
| 536 | | | | | | | | | |
| 544 | | | | | | | | | |
| 552 | | | | | | | | | |
| 560 | | | | | | | | | |
| 568 | | | | | | | | | |
| 576 | | | | | | | | | |
| 584 | | | | | | | | | |
| 592 | | | | | | | | | |
| 600 | | | | | | | | | |
| 608 | | | | | | | | | |
| 616 | | | | | | | | | |
| 624 | | | | | | | | | |
| 632 | | | | | | | | | |
| 640 | | | | | | | | | |
| 648 | | | | | | | | | |
| 656 | | | | | | | | | |
| 664 | | | | | | | | | |
| 672 | | | | | | | | | |
| 680 | | | | | | | | | |
| 688 | | | | | | | | | |
| 696 | | | | | | | | | |
| 704 | | | | | | | | | |
| 712 | | | | | | | | | |
| 720 | | | | | | | | | |
| 728 | | | | | | | | | |
| 736 | | | | | | | | | |
| 744 | | | | | | | | | |
| 752 | | | | | | | | | |
| 760 | | | | | | | | | |
| 768 | | | | | | | | | |
| 776 | | | | | | | | | |
| 784 | | | | | | | | | |
| 792 | | | | | | | | | |
| 800 | | | | | | | | | |
| 808 | | | | | | | | | |
| 816 | | | | | | | | | |
| 824 | | | | | | | | | |
| 832 | | | | | | | | | |
| 840 | | | | | | | | | |
| 848 | | | | | | | | | |
| 856 | | | | | | | | | |
| 864 | | | | | | | | | |
| 872 | | | | | | | | | |
| 880 | | | | | | | | | |
| 888 | | | | | | | | | |
| 896 | | | | | | | | | |
| 904 | | | | | | | | | |
| 912 | | | | | | | | | |
| 920 | | | | | | | | | |
| 928 | | | | | | | | | |
| 936 | | | | | | | | | |
| 944 | | | | | | | | | |
| 952 | | | | | | | | | |
| 960 | | | | | | | | | |
| 968 | | | | | | | | | |
| 976 | | | | | | | | | |
| 984 | | | | | | | | | |
| 992 | | | | | | | | | |
| 1000 | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| PRIMER SEMESTRE TOTAL CREDITOS: 24 | SEGUNDO SEMESTRE TOTAL CREDITOS: 24 | TERCER SEMESTRE TOTAL CREDITOS: 24 | CUARTO SEMESTRE TOTAL CREDITOS: 24 | QUINTO SEMESTRE TOTAL CREDITOS: 24 | SEXTO SEMESTRE TOTAL CREDITOS: 24 | SEPTIMO SEMESTRE TOTAL CREDITOS: 24 | OCTAVO SEMESTRE TOTAL CREDITOS: 24 | NOVENO SEMESTRE TOTAL CREDITOS: 24 | DECIMO SEMESTRE TOTAL CREDITOS: 24 |
| ÁREA CURRICULAR | | ÁREA CURRICULAR | | ÁREA CURRICULAR | | ÁREA CURRICULAR | | ÁREA CURRICULAR | |
| B | | B | | B | | B | | B | |
| C | | C | | C | | C | | C | |
| D | | D | | D | | D | | D | |
| E | | E | | E | | E | | E | |
| F | | F | | F | | F | | F | |
| G | | G | | G | | G | | G | |
| H | | H | | H | | H | | H | |
| I | | I | | I | | I | | I | |
| J | | J | | J | | J | | J | |
| K | | K | | K | | K | | K | |
| L | | L | | L | | L | | L | |
| M | | M | | M | | M | | M | |
| N | | N | | N | | N | | N | |
| O | | O | | O | | O | | O | |
| P | | P | | P | | P | | P | |
| Q | | Q | | Q | | Q | | Q | |
| R | | R | | R | | R | | R | |
| S | | S | | S | | S | | S | |
| T | | T | | T | | T | | T | |
| U | | U | | U | | U | | U | |
| V | | V | | V | | V | | V | |
| W | | W | | W | | W | | W | |
| X | | X | | X | | X | | X | |
| Y | | Y | | Y | | Y | | Y | |
| Z | | Z | | Z | | Z | | Z | |
| TOTAL DE ASIGNATURAS | | TOTAL DE ASIGNATURAS | | TOTAL DE ASIGNATURAS | | TOTAL DE ASIGNATURAS | | TOTAL DE ASIGNATURAS | |
| 38 | | 38 | | 38 | | 38 | | 38 | |
| TOTAL DE CREDITOS | | TOTAL DE CREDITOS | | TOTAL DE CREDITOS | | TOTAL DE CREDITOS | | TOTAL DE CREDITOS | |
| 308 | | 308 | | 308 | | 308 | | 308 | |

Anexo 8: Anonimización de participantes (los datos en detalle de los participantes obran en un drive para proteger su identidad, conforme fue el compromiso suscrito en el consentimiento informado)

EGRESADOS

| Identificador | Correo electrónico |
|---------------|--|
| Egr1 | 2014018379@unfv.edu.pe |
| Egr2 | sharon.salas.mariluz@gmail.com |
| Egr3 | mansilla.ricardo95@gmail.com |
| Egr4 | 2014016313@unfv.edu.pe |

ESTUDIANTES

| Identificador | Correo electrónico |
|---------------|--|
| Est1 | 2018001718@unfv.edu.pe |
| Est2 | 2017026318@unfv.edu.pe |
| Est3 | 2019009207@unfv.edu.pe |
| Est4 | 2019009225@unfv.edu.pe |
| Est5 | 2020006254@unfv.edu.pe |
| Est6 | 2020006183@unfv.edu.pe |
| Est7 | 2020006245@unfv.edu.pe |
| Est8 | 2021014464@unfv.edu.pe |
| Est9 | 2019009751@unfv.edu.pe |
| Est10 | 2019009733@unfv.edu.pe |

DOCENTES – UNFV

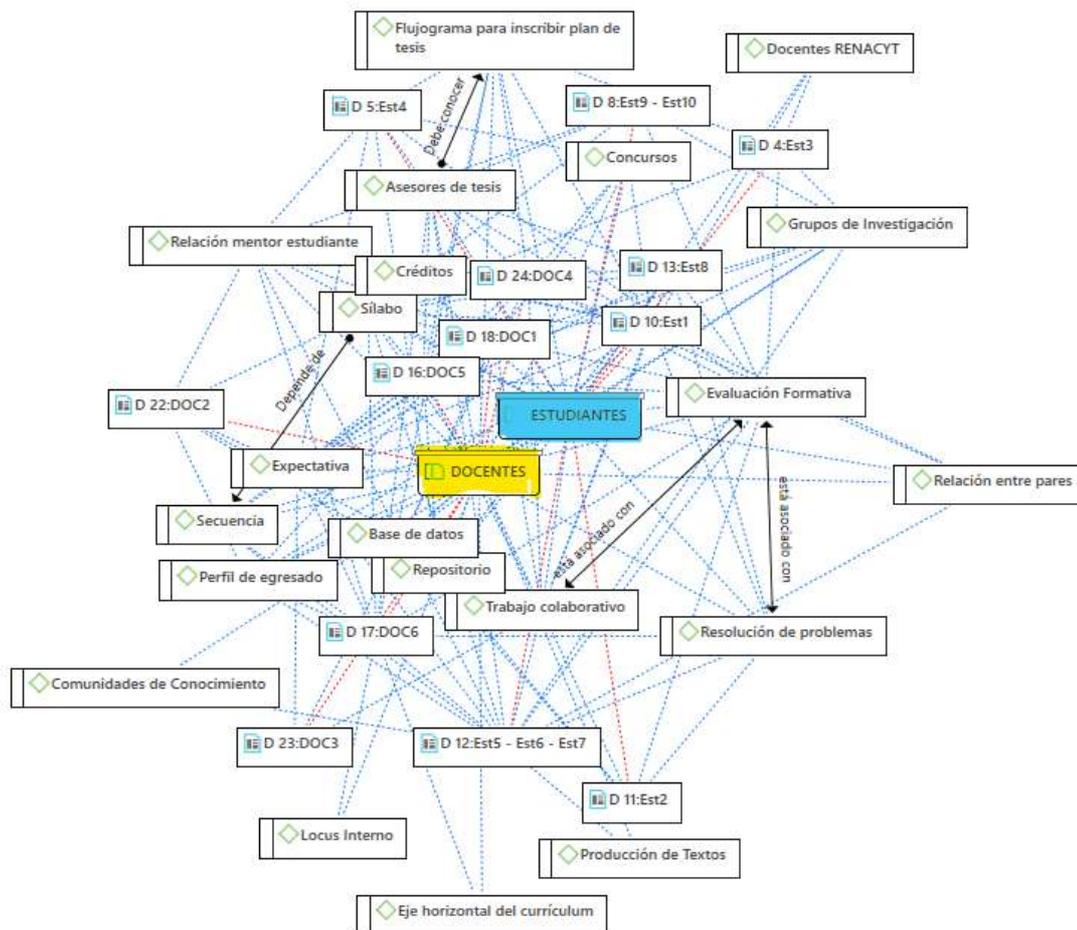
| Identificador | Correo electrónico |
|---------------|--|
| Doc1 | mdavilad@unfv.edu.pe |
| Doc2 | elozada@unfv.edu.pe |
| Doc3 | gmonroy@unfv.edu.pe |
| Doc4 | ylopez@unfv.edu.pe |
| Doc5 | mperez@unfv.edu.pe |
| Doc6 | cvillegas@unfv.edu.pe |

ESPECIALISTAS

| Identificador | Correo electrónico |
|---------------|--|
| Esp1 | luz.escudero@udea.edu.co |
| Esp2 | fmartinezr@udistrital.edu.co |
| Esp3 | mgieseckes@unmsm.edu.pe |
| Esp4 | nopcrea@gmail.com |
| Esp5 | ewong@unfv.edu.pe |
| Esp6 | criverar@unfv.edu.pe |

Anexo 9: Transcripción de entrevistas y procesamiento en Atlas.TI

Figura 3
Percepción 'cruzada' de docentes y estudiantes sobre mentoría para investigación formativa



Nota: Elaboración con Atlas.ti 9

Ejemplo muestral, la documentación completa obra en el drive compartido con el asesor.

Doc5

ENTREVISTADO

Sí, sí. Efectivamente, en el mes de marzo fuimos invitados a un Congreso Internacional, que se llevó a cabo en Medellín, Colombia.

ENTREVISTADORA

Que interesante, y ¿Usted ve posible, por ejemplo, que los estudiantes puedan involucrarse en estas investigaciones de los docentes?

ENTREVISTADO

Los estudiantes sí están...al menos en la experiencia que tengo... están presto a involucrarse, a participar... y solo es cuestión de motivarles y guiarles; y también decirles el sentido que tiene la investigación: Decirles, darles el panorama de cómo es una investigación cuantitativa, cómo es una investigación cualitativa... y, en base a eso, ellos pueden tomar la decisión. Tampoco encaminarles, solamente a una investigación, o un enfoque de investigación, ya se cuantitativa o cualitativa. Eso también yo veo, como una especie de... que se le fuerza mucho al estudiante. Por decir, yo tuve una experiencia, cuando dicté en 2021, o 2020 me parece, que fue en Historia. Entonces en historia, pues, lo más adecuado es hacer, muchas veces, una investigación cualitativa, porque es netamente interpretativo del proceso histórico. Entonces, hay que ver eso.

| N° | Pregunta | Transcripción Doc 5 | Codificación: | Categoría/ Subcategoría/ Código |
|----|---|--|---|---|
| 1 | ¿Cómo se relaciona la investigación formativa con la evaluación que usted desarrolla? | ... Por decir, los cursos de investigación se deben trabajar con gestores bibliográficos , eso me estaba olvidando, eso sirve. | | Investigación formativa / Modelo educativo Evaluación formativa |
| 2 | ¿Los estudiantes resuelven mejor los desafíos cuando trabajan en equipos? | Los estudiantes sí están...al menos en la experiencia que tengo... están presto a involucrarse, a participar... y solo es cuestión de motivarles y guiarles; y también decirles el sentido que tiene la investigación: Decirles, darles el panorama de cómo es una investigación cuantitativa, cómo es una investigación cualitativa... y, en base a eso, ellos pueden tomar la decisión. | Presto a involucrarse Es cuestión de motivarles y guiarles | Resolución de problemas Trabajo colaborativo |
| 3 | ¿Cómo coincide la asignatura que desarrolla con el perfil del egresado? | En el caso de la investigación, lo que falta es una coherencia que debe existir entre el docente, que debe llevar todas las asignaturas que involucran a la línea de investigación... Ahí hay un corte, por decir, un profesor toma la asignatura de | lo que falta es una coherencia toma la asignatura de Investigación, y la | Investigación formativa / Currículum Perfil del egresado Secuencia |

| 36 citas vinculadas al código "Evaluación Formativa" | | |
|--|-----------------|--|
| 46 p 3, Nosotros no tenemos la teoría, y eso es lo que más nos dificulta, e... en Est3 | 1 Codificaci... | |
| 51 p 2, porque no alcanza el tiempo para que el docente pueda evaluar o revl... en Est4 | 1 Codificaci... | |
| 69 p 3, Creo yo que hay información, que como bien la hemos desarrollado con... en Egr1 - Egr2 - Egr3 - Egr4 | 3 Codificaci... | |
| 81 p 2, ENTREVISTADA 1 Si, claro, como bien mencionaba mi compañera Hayta, me... en Est9 - Est10 | 1 Codificaci... | |
| 99 p 2, Claro, el docente es una pieza clave. Si bien en ellos buscamos, los d... en Esp4 | 1 Codificaci... | |
| 912 p 2, ¿Cuánto de dedicación le da el profesor al alumno para realmente rev... en Esp4 | 1 Codificaci... | |
| 936 p 3, Estás en tu micro, y estás pensando en tu tema, y buscando, y dando... en Esp4 | 1 Codificaci... | |
| 928 p 3, Hemos escuchado muchas exposiciones este año que... ha concluido, el 20... en Esp4 | 1 Codificaci... | |
| 101 p 1, Trabajos prácticos de la universidad se realizan... en grupos, en Est2 | 1 Codificaci... | |
| 121 p 2, proyecto lo realizamos en Est5 - Est6 - Est7 | 1 Codificaci... | |
| 1217 p 3, y fue bonito todo lo que paso a paso en Est5 - Est6 - Est7 | 1 Codificaci... | |
| 1235 p 7, al último citaba todo por igual en Est5 - Est6 - Est7 | 1 Codificaci... | |
| 1237 p 7, lo que siempre nos indicaban es en Est5 - Est6 - Est7 | 1 Codificaci... | |
| 131 p 1, Nos pregunta... nuestra opinión en Est5 | 1 Codificaci... | |
| 1418 p 3, Entonces, realizar ese proyecto, nos tomó en consideración tener que... en Esp6 | 1 Codificaci... | |
| 151 p 1, Si, buenas noches, Bertha, si... en realidad la propuesta que he trabaj... en Esp5 | 1 Codificaci... | |
| 154 p 1, Muy bien. Primero explicar que en todos los contextos universitarios... en Esp3 | 2 Codificaci... | |
| 155 p 1, Si bien es cierto, la universidad tiene dentro de su propuesta... de fo... en Esp5 | 2 Codificaci... | |
| 157 p 2, Sin embargo, la mirada de la investigación formativa es tener en cuent... en Esp5 | 3 Codificaci... | |
| 1513 p 2, con respecto a la implementación de la investigación formativa. No es... en Esp5 | 3 Codificaci... | |
| 1515 p 3, Mire la impotencia, eso a mí me llamó mucho la atención, porque habí... en Esp5 | 3 Codificaci... | |
| 1538 p 3, de lo que significa, para una institución, implementar la investigaci... en Esp5 | 2 Codificaci... | |
| 161 p 3, ENTREVISTADO ¡Ah, y otro que me estaba olvidando! Me estaba olvidando... en DOC3 | 1 Codificaci... | |
| 162 p 2, ENTREVISTADO Las estudiantes sí están... al menos en la experiencia que... en DOC3 | 2 Codificaci... | |
| 175 p 2, No vale con saber la estructura, dominar algo que... "Vamos a enseñarte... es DOC6 | 1 Codificaci... | |

8.1 Procesamiento de información

Analisis de sentimiento

Análisis de sentimiento: Resultados (584)
 Revisa las codificaciones propuestas por medio del análisis de sentimiento y codifica manualmente si es necesario.

Asignar códigos | Asignar códigos sugeridos

584 párrafos que contienen sentimientos

"Positivo"
"Neutral"
"Negativo"

Documentos seleccionados (26)

- D4 Est3
- D5 Esp4
- D9 Egr1 - Egr2 - Egr3 - Egr4
- D9 Est9 - Est10
- D9 Esp4
- D10 Est1
- D11 Est2
- D12 Est5 - Est6 - Est7
- D13 Est8
- D14 Esp6
- D15 Esp5
- D16 DOC5
- D17 DOC6
- D18 DOC1
- D22 DOC2
- D23 DOC3
- D24 DOC4
- D25 Esp1
- D26 Esp2
- D27 Esp3

| | | | |
|-----------------|--|-----------------------|----------|
| 413 p 1 en Est3 | TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA A ESTUDIANTE BRYAN BASURTO (UNIVERSIDAD FEDERICO VILLAREAL, ENTREVISTADORA: Buenas tardes. Estamos iniciando esta entrevista con el estudiante BRYAN BASURTO) | 1 Codificaci... | Neutral |
| 414 p 1 en Est3 | El estudiante tiene matrícula activa en el noveno ciclo, en la Especialidad de Lengua y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad Villareal, y ha tenido o bien... aceptar esta entrevista, para lo que es una investigación... la mentoría e investigación... formativa, que se viene desarrollando. | 1 Codificaci... | Positivo |
| 415 p 1 en Est3 | Estudiante BRYAN, estás a puertas de terminar la universidad, y en estas circunstancias... ¿Qué aspectos de la investigación han ido siendo desarrollados en las asignaturas que... has llevado o que estás llevando ahora? | No hay codificaciones | Negativo |
| 416 p 1 en Est3 | ENTREVISTADO: Bueno, más que todo ha sido centrado en parte de mis compañeros, y también de parte... de docentes que se han ido agrupando en este ciclo. Bueno, nos han apoyado... nos están apoyando, mejor dicho, con el tema de la tesis, y bueno, también en temas que... ya son no respecto a eso de la tesis sería más investigación... hemos desarrollado... ensayos, respecto en sí, relacionados a la literatura pensara, pero en rela... | No hay codificaciones | Negativo |
| 4 p 1 en Est2 | ENTREVISTADORA: ¡Ah, que interesante! Están en la producción de textos, entonces, a partir de la recolección de información ¿es así? | No hay codificaciones | Negativo |
| 4 p 1 en Est3 | ENTREVISTADO: Si, profesora ENTREVISTADORA: Ok, y ¿trabaja sobre pedagogía...? Porque finalmente su tesis es conducente al título de Educación, y tendría que tener un contenido pedagógico. ¿Han desarrollado ensayos... sobre pedagogía? | No hay codificaciones | Negativo |
| 4 p 1 en Est2 | ENTREVISTADO: Hemos... Aún no. | No hay codificaciones | Neutral |

Irás | Nueva búsqueda

8.2 Procesamiento en Atlas.ti 9: relacionamiento axial y codificación



9.3 Análisis de enraizamientos

Categoría investigación formativa

Tabla A1

Subcategoría modelo Educativo

| Mostrar códigos en grupo Modelo Educativo | | |
|--|---|---------------|
| Nombre | ▲ | Enraizamiento |
| ○ ◆ Evaluación Formativa | | 36 |
| ○ ◆ Resolución de problemas | | 12 |
| ○ ◆ Trabajo colaborativo | | 27 |

Nota: Elaboración con Atlas.ti 9

Tabla A2

Subcategoría currículum

| Mostrar códigos en grupo Currículum | | |
|--|---|---------------|
| Nombre | ▲ | Enraizamiento |
| <input type="radio"/>  Créditos |  | 2 |
| <input type="radio"/>  Perfil de egresado |  | 8 |
| <input type="radio"/>  Secuencia |  | 25 |

Nota: Elaboración con Atlas.ti 9

Tabla A3

Subcategoría actividad extracurricular

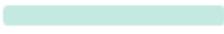
| Mostrar códigos en grupo Actividad Extracurricular | | |
|---|---|---------------|
| Nombre | ▲ | Enraizamiento |
| <input type="radio"/>  Comunidades de Conocimiento |  | 2 |
| <input type="radio"/>  Concursos |  | 7 |
| <input type="radio"/>  Grupos de Investigación |  | 11 |

Nota: Elaboración con Atlas.ti 9

Categoría mentoría

Tabla A4

Subcategoría elemento afectivo

| Mostrar códigos en grupo Elemento Afectivo | | |
|--|--|---------------|
| Nombre | ▲ | Enraizamiento |
| <input type="radio"/>  Expectativa |  | 30 |
| <input type="radio"/>  Relación entre pares |  | 10 |
| <input type="radio"/>  Relación mentor estudiante |  | 25 |

Nota: Elaboración con Atlas.ti 9

Tabla A5

Subcategoría elemento académico

| Mostrar códigos en grupo Elemento Académico | | |
|---|---|---------------|
| Nombre | ▲ | Enraizamiento |
| <input type="radio"/>  Base de datos |  | 12 |
| <input type="radio"/>  Repositorio |  | 13 |
| <input type="radio"/>  Sílabo |  | 28 |

Nota: Elaboración con Atlas.ti 9

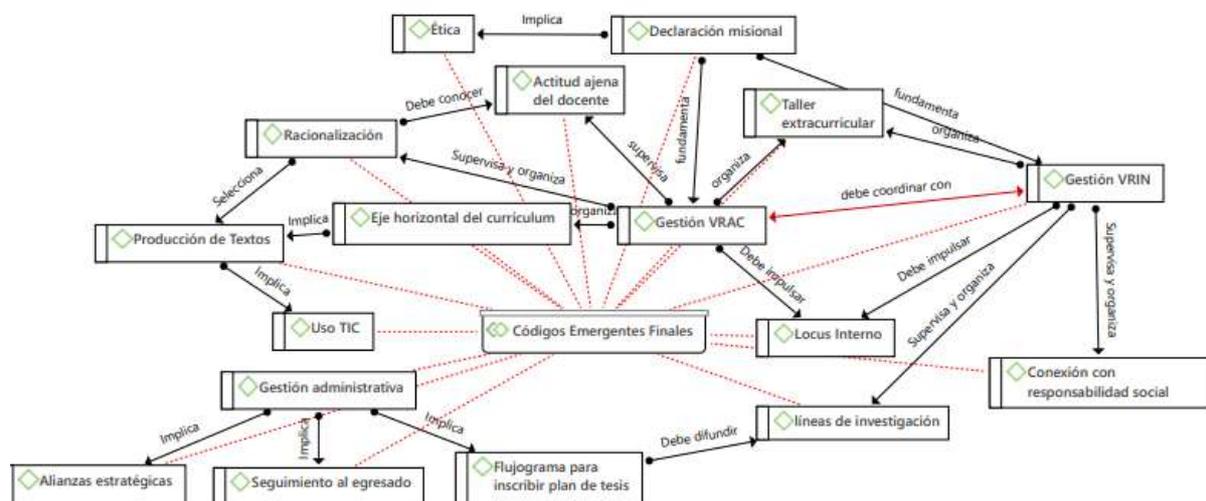
Tabla A6

Subcategoría elemento administrativo

| Mostrar códigos en grupo Elemento Administrativo | | |
|---|----------------------------------|----|
| Nombre | ▲ Enraizamiento | |
| ○ ◇ Asesores de tesis | <div style="width: 100%;"></div> | 34 |
| ○ ◇ Docentes RENACYT | <div style="width: 32%;"></div> | 11 |
| ○ ◇ Flujograma para inscribir plan de tesis | <div style="width: 67%;"></div> | 20 |

Nota: Elaboración con Atlas.ti 9

9.4 Categorías emergentes



Nota: Elaboración con Atlas.ti 9