

QualiPath: fortalecimiento de competencias de investigación cualitativa en estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander a través de un objeto virtual de aprendizaje

María Valentina Correa Bautista

Trabajo de Grado para Optar al Título de Trabajadora Social

Director

Juan Carlos Aceros

Doctor en Psicología Social

Codirectora

Jennifer Tatiana Mateus Betancur

Magister en Tecnología Educativa y Competencias Digitales

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Trabajo Social

Bucaramanga

2026

A todas las personas que creyeron en mí, a mi familia, mi novio y mis amigas que siempre me apoyaron y a aquellos futuros profesionales que les apasiona el Trabajo Social.

**Tabla de Contenido**

	<b>Pág.</b>
Introducción .....	10
1. Objetivos .....	13
1.1 Objetivo General .....	13
1.2 Objetivos Específicos.....	13
2. Marco Referencial.....	13
2.1 Antecedentes .....	13
2.2 Perspectiva Teórica.....	15
2.3 Marco Conceptual.....	18
3. Metodología .....	22
3.1 Diseño .....	22
3.2 Participantes .....	23
3.3 Métodos y Técnicas .....	24
3.4. Fases del Proceso .....	26
3.5 Aspectos Éticos.....	28
4. Resultados .....	29
4.1 Presaberes en Competencias Investigativas.....	29
4.2 Objeto Virtual de Aprendizaje .....	35
4.2.1 Identificación y Registro.....	35

4.2.2 Análisis .....	36
4.2.3 Requerimientos Específicos.....	39
4.2.4 Diseño .....	43
4.2.5 Revisión .....	49
4.3 Pilotaje del OVA.....	50
5. Conclusiones.....	58
Referencias.....	61
Apéndices.....	67

**Lista de Tablas**

	<b>Pág.</b>
Tabla 1. # de Participantes Diagnóstico.....	24
Tabla 2. # de Participantes Evaluación.....	24
Tabla 3. Categorías de Análisis Encuesta de Caracterización .....	27
Tabla 4. Categorías de Análisis Encuesta de Evaluación .....	28
Tabla 5. Guía Formativa del OVA.....	40
Tabla 6. Guía Evaluativa de las Tareas Prácticas .....	41
Tabla 7. Guía Evaluativa del Juego .....	43
Tabla 8. Caracterización del Grupo Focal .....	50

**Lista de Figuras**

	<b>Pág.</b>
Figura 1. Fases del OVA.....	25
Figura 2. Etapas de la Práctica Docente.....	26
Figura 3. Caracterización .....	30
Figura 4. Necesidades Investigativas Reportadas .....	31
Figura 5. Nivel de Aprendizaje .....	32
Figura 6. Temas a Reforzar.....	33
Figura 7. Inicio.....	44
Figura 8. Instrucciones.....	44
Figura 9. Plaza Central.....	45
Figura 10. Casa de Lingo .....	45
Figura 11. Búsqueda de Datos .....	46
Figura 12. Análisis de Datos.....	47
Figura 13. Juego Millonario Quiz.....	48
Figura 14. Despedida .....	48
Figura 15. Versión Inicial vs Versión Final del OVA .....	50
Figura 16. Perfil del Grupo Piloto.....	51
Figura 17. Nivel de Satisfacción de los Videos Pedagógicos.....	52
Figura 18. Evaluación Juego y Tareas Prácticas.....	53
Figura 19. Aprobación del OVA.....	54
Figura 20. Fortalecimiento de Competencias Investigativas .....	55
Figura 21. Ajustes y Mejoras .....	56

**Lista de Apéndices**

	<b>Pág.</b>
Apéndice A. Encuesta de Evaluación del OVA.....	67
Apéndice B. Consentimiento Informado .....	67
Apéndice C. Canal de YouTube .....	68

## Resumen

**Título:** QualiPath: fortalecimiento de competencias de investigación cualitativa en estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander a través de objetos virtuales de aprendizaje\*

**Autor:** María Valentina Correa\*\*

**Palabras Clave:** Competencias Investigativas, Objetos Virtuales de Aprendizaje, Proyecto de Aula.

### Descripción:

La presente práctica docente pretende complementar la metodología de aprendizaje de la asignatura Investigación Cualitativa (Cod. 26162), la cual forma parte del plan de estudios del programa de Trabajo Social en la UIS. Su objetivo es potenciar las competencias investigativas de los estudiantes e innovar las estrategias pedagógicas de la carrera. Con este propósito, primero se caracterizaron las necesidades de formación de una muestra de 90 estudiantes en el área de investigación, quienes afirmaron que debían fortalecerse las competencias documentales, cognitivas y tecnológicas. Posteriormente, se diseñó un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) denominado *QualiPath*, fundamentado en un modelo pedagógico constructivista y articulado al proyecto de aula de la asignatura. Finalmente, dicho OVA se pilotó con un grupo de 47 estudiantes y egresados de la carrera, que le dieron una valoración satisfactoria tras interactuar con su interfaz fluida, intuitiva, inclusiva y didáctica.

---

\* Trabajo de Grado

\*\* Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Trabajo Social. Director: Juan Carlos Aceros. Doctor en Psicología Social. Co-Directora: Jennifer Tatiana Mateus Betancur. Magister en Tecnología Educativa y Competencias Digitales.

### Abstract

**Title:** QualiPath: Enhancing qualitative research competencies in Social Work Students at Universidad Industrial de Santander through Virtual Learning Objects \*

**Author:** María Valentina Correa Bautista\*\*

**Key Words:** Research Skills, Virtual Learning Objects, Classroom Project.

### Description:

This teaching practice aims to complement the learning methodology of the Qualitative Research course (Code 26162), part of the Social Work program curriculum at UIS. Its goal is to enhance students' research competences and innovate the program's pedagogical strategies. To this end, the training needs of a sample of 90 students in the research area were first characterized. These students indicated that their documentary, cognitive, and technological competences required to be honed. Subsequently, a Virtual Learning Object (VLO) called *QualiPath* was designed, grounded in a constructivist pedagogical model and integrated into the course project of the subject. Lastly, the aforementioned VLO was tested with a pilot group of 47 Social Work students and graduates, who gave it a Satisfactory rating after interacting with its fluid, intuitive, inclusive, and educational interface.

---

\* Degree Work

\*\* Faculty of Human Sciences. School of Social Work. Advisor: Juan Carlos Aceros. PhD in Social Psychology. Co-Advisor: Jennifer Tatiana Mateus Betancur. Master's Degree in Educational Technology and Digital Skills.

## Introducción

La investigación es una actividad imprescindible en la formación de profesionales en Trabajo Social. A través de ella, se pueden adquirir nuevos conocimientos, comprender fenómenos sociales, pensar críticamente y dar respuesta a diversas problemáticas de interés (Castro et al., 2017). Su ejecución requiere de ciertas *competencias* –documentales, cognitivas, argumentativas, tecnológicas y comunicativas– que incentivan la autonomía, la creatividad y la participación de los/as investigadores/as (Hernández et al., 2021). Vélez et al. (2022) mencionan que el desarrollo de tales competencias precisa de un ambiente pedagógicamente estimulante, que se distancie de la enseñanza tradicional, incorporando estrategias tecnológicas y metacognitivas. Así, uno de los desafíos que experimentan los/as formadores/as de futuros profesionales en Trabajo Social consiste en crear las condiciones adecuadas para el desarrollo de competencias investigativas, con el fin de responder a las demandas de la sociedad contemporánea (Gutiérrez, 2024).

Con relación a lo anterior, la literatura resalta algunos retos y vacíos sobre la pedagogía en investigación, los cuales incluyen las dificultades en la redacción de documentos científicos, la barrera entre la investigación y la alfabetización digital en estudiantes de pregrado y posgrado, y la falta de interés en la investigación como alternativa ocupacional (Pineda y Orozco, 2018). En los programas de Trabajo Social se ha prestado una atención limitada a las estrategias para el desarrollo de competencias investigativas. Se ha demostrado que el equipo docente no suele innovar en la planeación de sus clases y que los futuros profesionales no piensan en la investigación como su principal campo de inserción laboral (Ccoa y Alvites, 2021; Peinado, 2023). Aunque se ha incluido en los planes de estudio la investigación y el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), tales esfuerzos son todavía insuficientes para alcanzar una adecuada formación en investigación (Castellanos et al., 2022).

En lo que respecta al pregrado de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander (UIS), se puede decir que cuenta con unos lineamientos sustentados en la pedagogía dialógica, la innovación, el uso de tecnologías y el aprendizaje autónomo (Consejo Académico de la UIS, Acuerdo 233, 2021). A su vez, el Proyecto Educativo del Programa (PEP) establece la oferta de asignaturas enfocadas en la investigación social: epistemología de las ciencias sociales y humanas, fundamentos de investigación, previsión y seguridad social, investigación cuantitativa, demografía e investigación cualitativa. Además, la Escuela de Trabajo Social estimula la cultura de la investigación mediante actividades académicas (como los semilleros de investigación) y asegura la calidad de la educación superior, incluyendo competencias investigativas en la reforma curricular del programa, actualmente en curso (UIS, 2025).

“Investigación Cualitativa” es una de las asignaturas que hace parte del plan de estudios de Trabajo Social. La misma busca facilitar la comprensión de fenómenos sociales a partir del uso de metodologías como la investigación basada en la práctica, el proyecto de aula, el club de lectura, el aula virtual, el trabajo en equipo y las clases expositivas (Aceros, 2025; UIS, 2025). No obstante, dicha asignatura no emplea técnicas de gamificación lúdica, ni el uso de objetos virtuales de aprendizaje (OVA, Zorro, 2024). Por ello, resulta imprescindible realizar la práctica docente que se propone aquí, la cual está orientada por la siguiente pregunta: ¿cómo potenciar la formación en investigación cualitativa de los estudiantes de Trabajo Social de la UIS mediante un OVA?

Responder esta pregunta podría enriquecer la formación de los/as trabajadores/as sociales, aportando en la construcción de un perfil profesional que atiende las necesidades de la ciudadanía, la aplicación de técnicas innovadoras que favorecen los procesos de intervención y la formación de competencias que estimulen el interés por la investigación (Gallegos et al., 2023). Asimismo, puede contribuir a la integración de diversas herramientas tecnológicas que fomenten la creación

de un método de enseñanza más dinámico y vayan en línea con la *Política de apoyo a la formación mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación* de la UIS (Consejo Superior de la UIS, Acuerdo 051, 2009; Medina, 2020).

Priorizar este estudio desde la modalidad de práctica docente de trabajo de grado ha permitido, entre otras cosas, llenar los vacíos teórico-prácticos relacionados con la investigación cualitativa, complementando el proyecto de aula de la asignatura, integrando herramientas tecnológicas, interactivas y lúdicas, mejorando la interacción del estudiante de Trabajo Social con los contenidos y estimulando sus inteligencias múltiples. En sí, la investigación es un eje central de la disciplina que necesita continuar fortaleciéndose, pues no solo direcciona la producción de conocimiento, sino que también orienta los procesos de intervención social (Cerdeña, 2021; Gallegos et al., 2023; Medina, 2020). En consecuencia, la modalidad de práctica docente ha sido una ruta adecuada para diseñar un OVA encaminado a implementar nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje centradas en la experiencia, los conocimientos y los aportes del estudiante.

## **1. Objetivos**

### **1.1 Objetivo General**

Potenciar la formación en investigación cualitativa de los estudiantes de Trabajo Social de la UIS a través de la creación de un OVA orientado al desarrollo de competencias para la investigación social.

### **1.2 Objetivos Específicos**

- Caracterizar las necesidades de formación de los estudiantes de Trabajo Social en el área de investigación cualitativa.
- Diseñar un OVA que responda a las necesidades de los estudiantes sobre nuevos métodos de aprendizaje.
- Pilotar el OVA con un grupo de estudiantes y egresados de la escuela de Trabajo Social.

## **2. Marco Referencial**

### **2.1 Antecedentes**

Para la búsqueda de los antecedentes, se emplearon las bases de datos Scopus, ScienceDirect y el portal Dialnet. Se utilizó la ecuación de búsqueda (“research skills” AND NOT guesswork OR “traditional education”) AND (“virtual learning objects”) AND (“action-oriented research”). Como resultado preliminar, se obtuvieron 60 artículos, de los cuales solo 20 cumplieron con los criterios de inclusión: pertinencia temática, tipo de documento (artículo), y relación con los objetivos del trabajo. Como resultado de la revisión de este material, surgieron 4 categorías de organización de los antecedentes: la investigación en Trabajo Social, las competencias investigativas, las herramientas virtuales de aprendizaje y el proyecto de aula.

La primera categoría (*investigación en Trabajo Social*) aglomera el contenido relacionado con la formación profesional y el uso de la investigación en intervención. La mayoría de los autores coincide en que la investigación es un medio para recopilar información, identificar problemáticas y desarrollar intervenciones acordes al contexto (Flores y Cruzado, 2019). También destacan barreras en torno a la articulación de la investigación y el Trabajo Social: el desinterés de los estudiantes, la vaga percepción de utilidad a nivel laboral y el limitado acompañamiento docente (Gallegos et al., 2023). Por ello, los autores enfatizan la necesidad de fomentar la investigación en Trabajo Social, incentivando las capacidades de los profesionales (Medina, 2020).

En segunda medida, la categoría sobre *competencias investigativas* agrupó lo correspondiente a las capacidades que se obtienen de la investigación en contextos educativos. Algunas de estas son producto de la organización, el pensamiento crítico y el lenguaje científico (Viteri y Vázquez, 2015). Cabe destacar que dichas capacidades, integradas con conocimientos y actitudes, constituyen las competencias investigativas documentales, cognitivas, comunicativas, tecnológicas y argumentativas (Hernández et al., 2021). Cada una de ellas, favorece la apropiación de saberes. Tanto así que, a día de hoy, la educación superior demanda su aprendizaje para responder a las expectativas de la sociedad, fortaleciendo a los estudiantes en el manejo de tecnologías y la escritura científica (Castellanos et al., 2022).

En tercer lugar, la categoría sobre *herramientas virtuales* reafirma la idea de que el uso de las TIC incide positivamente en el aprendizaje y la investigación (Agustín et al., 2022). La sociedad actual está avanzando en la modernización tecnológica y la digitalización de la información, lo cual trae consigo cambios en la forma como se educan y trabajan las personas (Ccoa y Alvites, 2021). Aun así, se aprecia que, en los programas de pregrado y posgrado, el personal docente no ha sido capaz de implementar adecuadamente tecnologías educativas, incluidos los OVA (Peinado,

2023). En consecuencia, el estudiantado no logra formarse de acuerdo con las circunstancias sociales actuales (Castellanos et al., 2022).

Finalmente, la última categoría agrupa los estudios en los que se analizan los entornos que favorecen el trabajo pedagógico mediante la planificación de metodologías de aprendizaje innovadoras, la formación en competencias y la aplicación de herramientas tecnológicas (Ccoa y Alvites, 2021). En este caso, se destaca el *proyecto de aula* como aquel entorno educativo diseñado para mejorar los métodos de enseñanza, promover la participación y construir conocimiento (Penagos, 2015). La investigación demuestra la utilidad del proyecto de aula para fortalecer el aprendizaje significativo, puesto que centra la atención del estudiante, estimula el pensamiento crítico e innova en las prácticas pedagógicas (Agustín et al., 2022).

En síntesis, la producción de conocimiento frente la temática ha estado dirigida hacia la investigación en Trabajo Social, el desarrollo de competencias, los medios digitales y los espacios virtuales de aprendizaje (Gallegos et al., 2023). Aunque, la mayoría de estas investigaciones manifiestan la importancia de fomentar las competencias de investigación y de adoptar la tecnología en la cotidianidad como un medio para el aprendizaje, todavía son pocos los estudios que demuestran su aplicación en la realidad (Flores y Cruzado, 2019). Esto es especialmente cierto en la formación en Trabajo Social, donde se ha desatendido el fortalecimiento sistemático de las competencias investigativas y digitales (Castellanos et al., 2022).

## **2.2 Perspectiva Teórica**

El presente trabajo se fundamenta en el *paradigma constructivista*, el cual busca generar procesos dialógicos y críticos sobre los hechos sociales teniendo en cuenta los aportes de las personas y la comunicación sociocultural. El constructivismo permite situarse en el interior del sujeto para comprender la manera como se produce el conocimiento, a través de la participación

activa y el aprendizaje significativo (Araya et al., 2007). En este sentido, son los/as estudiantes quienes colectivamente crean su percepción sobre la importancia de la investigación y el uso de herramientas como los OVA.

La *teoría del conectivismo* de George Siemens (2005) afirma que las redes, las interacciones, las comunicaciones y las conexiones mueven el mundo en el siglo XXI. De ahí que tanto estudiantes como docentes puedan acceder a múltiples canales de información, incorporar materiales multimedia en la enseñanza, propiciar el aprendizaje digital, autónomo y colaborativo, aplicar técnicas didácticas e incentivar el potencial del ser humano (Gutiérrez, 2012). En definitiva, las TIC se han convertido en un recurso que resignifica los métodos de aprendizaje, propiciando el surgimiento de espacios educativos innovadores.

Hasta el momento, “la tecnología ha reorganizado nuestra forma de vivir, comunicarnos y aprender. [...] El conocimiento crece exponencialmente [y las] herramientas que usamos moldean nuestro pensamiento” (Siemens, 2005, p.1). En consecuencia, con la mediación tecnológica, el aprendizaje ha pasado a ser una práctica activa basada en la experiencia de cada sujeto. Ya no se espera que el aprendizaje sea mecánico y automático, sino mediado por estrategias pedagógicas representativas, digitales, vivenciales y gamificadas que incentiven el pensamiento crítico (Rodríguez, 2011). Así, el conocimiento puede adquirirse con el soporte de mecanismos digitales como los proyectos de aula y los OVA, que enriquecen la formación de los estudiantes convirtiéndolos en el foco del proceso de enseñanza-aprendizaje (Piaget y Cook, 1952).

En educación superior, estos mecanismos se sustentan bajo una mirada constructivista que integra la voz de estudiantes y docentes para construir conocimiento, por medio de recursos como juegos, plataformas interactivas, material audiovisual, e incluso, inteligencia artificial (Molina et al., 2025; Morales et al., 2016). Particularmente los OVA “se han convertido en herramientas clave

en la educación moderna, [dado que] pueden abarcar desde videos, [tareas] y simulaciones, hasta cuestionarios interactivos y otro tipo de contenido multimedia” (Astaiza y López, 2024, p.3). Cada una de estas actividades propicia que los estudiantes desarrollen competencias, practiquen lo aprendido, tomen decisiones, afiancen conceptos, resuelvan problemas y validen información.

Por consiguiente, los OVA se consideran herramientas virtuales, flexibles, innovadoras y personalizadas, donde se aplican técnicas interactivas y metacognitivas orientadas a la solución de problemas, la memoria, la creación de productos, el pensamiento crítico y la adquisición de destrezas (Agustín et al., 2022; Rodríguez et al., 2010). Galeano y Gullosó (2023) afirman que:

[...] todos estos aspectos influyen en la calidad del conocimiento a compartir mediante el OVA y en la satisfacción del aprendizaje por parte de los alumnos que lo utilicen [ya que su objetivo es] potencializar diversas aptitudes, generar interés por temáticas, estimular la imaginación, la creatividad y fomentar sentido crítico (pp.15-16).

Al respecto, Siemens (2005) sostiene que el conocimiento que adquiere el estudiante “es como una red que se alimenta y retroalimenta, [debido al uso] de herramientas tecnológicas [que buscan] adaptar la experiencia del aprendizaje a las necesidades particulares de las personas” (p.6). En otras palabras, el conocimiento se construye gracias a la experiencia, la interacción, la retroalimentación, el desarrollo de competencias, las inteligencias múltiples, la aplicación de estrategias metacognitivas y el uso de medios digitales pedagógicos acordes al ritmo de cada estudiante (López y Escobedo, 2021; Piaget y Cook, 1952).

En este trabajo de grado, la *teoría de las competencias* de Sergio Tobón (2008) complementa los postulados de la teoría del conectivismo de Siemens, al declarar que el saber ser, el saber hacer y el saber conocer favorecen el aprendizaje. De acuerdo con Tobón (2008), las competencias están conformadas por actitudes, habilidades y saberes que fomentan la autonomía, la autocrítica y la flexibilidad de las personas. Cada una es imprescindible para quienes las

experimentan, porque ayudan a resolver problemas, responder a las exigencias del entorno, lograr objetivos, asumir retos, argumentar puntos de vista y ejercer una disciplina (López, 2016).

Tobón (2008) clasifica las competencias en básicas, genéricas y específicas. El primer tipo incluye las comunicativas, cognitivas y tecnológicas. El segundo grupo se refiere a las de emprendimiento y gestión, y el tercer grupo a las particulares de cada disciplina. Aunque Tobón (2008) no habla de competencias investigativas, sí resalta que la investigación es intrínseca a cualquier profesional, ya que uno aprende investigando y actuando en consecuencia. Otros autores constructivistas, como Hernández et al. (2021), rescatan la investigación como una competencia clave que fomenta el aprendizaje. De acuerdo con estos autores, el conocimiento únicamente puede conseguirse investigando. Por ello, no se pueden descartar las competencias investigativas del quehacer educativo, pues están en un diálogo constante con la realidad (Bernate y Vargas, 2020).

### **2.3 Marco Conceptual**

Con base en lo expuesto en el marco teórico, resulta pertinente mencionar una serie de conceptos clave para este trabajo de grado: (1) el de *competencias*, centrándose en las *competencias investigativas* y las *competencias tecnológicas*, objetivo de la acción pedagógica propuesta; (2) el de *OVA*, como un componente que caracteriza el tema a abordar; (3) el *enfoque constructivista*, que es la base epistemológica del OVA; (4) el de *estrategias interactivas y metacognitivas*, que constituyen la forma en que funcionan los OVA; (5) el de la IA, como una herramienta que aporta en la construcción del OVA; y finalmente, (6) el de *proyecto de aula*, que representa la estrategia pedagógica a la que se articularía el OVA.

De acuerdo con Tobón (2008), las *competencias* son la “capacidad para pensar y desarrollar conductas inteligentes, empleando la experiencia previa para abordar nuevas situaciones” (p.53). Por su parte, López (2016) destaca que las competencias son el compendio de habilidades,

destrezas, valores y motivaciones que facultan a los estudiantes para actuar de forma productiva en contextos específicos. Cabe aclarar que estas pueden ser profesionales, cognitivas, digitales y culturales. En sí, las competencias hacen que las personas puedan responder a las demandas de la sociedad, gestionar el aprendizaje y dinamizar la educación (Rodríguez, 2011).

De manera más específica, Hernández et al. (2021) mencionaban que las *competencias investigativas* están articuladas con algunas competencias básicas propuestas por Tobón (2008), tales como las cognitivas, comunicativas y tecnológicas. Ambos autores coinciden en que dichas competencias son esenciales para vivir en sociedad, dado que la investigación es una herramienta que permite analizar y transformar la realidad. Sin embargo, son Hernández et al. (2021) quienes plantean que las competencias investigativas son necesarias para el mundo contemporáneo. De acuerdo con ellos, estas competencias emplean “los conocimientos científicos de un individuo y [utilizan] ese conocimiento para identificar problemas [y] extraer conclusiones” (Hernández et al., 2021, p.247). Algunas de las más destacadas son las documentales, cognitivas, argumentativas, comunicativas y tecnológicas.

Cada competencia investigativa contribuye a cualificar la formación de futuros profesionales que buscan interpretar la realidad, transmitir información y actualizar los métodos de intervención. Las competencias *documentales* tienen que ver con el manejo de fuentes de información y la redacción científica, las *cognitivas* se encuentran relacionadas con el análisis de datos y la comprensión de contenidos, las *argumentativas* están encaminadas a exponer de forma coherente las ideas, las *comunicativas* se enfocan en la difusión de información y la participación activa, y finalmente, las *tecnológicas* se centran en el manejo de software y el uso de herramientas digitales (Cortés y Sánchez, 2021; Hernández et al., 2021). El desarrollo de estas competencias

requiere de alternativas a la educación tradicional y de entornos de aprendizaje flexibles e interactivos, mediados por herramientas digitales como los OVA (Gutiérrez, 2012).

Los *OVA* son objetos virtuales orientados a la construcción de conocimiento por medio de la interacción del estudiante con material lúdico y tecnológico (Morales et al., 2016). Actualmente, son una alternativa educativa consolidada en contenidos visuales, recursos auditivos, navegación autónoma, bancos de juegos y actividades evaluativas (Vélez et al., 2022). Por un lado, los OVA modifican los métodos de enseñanza, mejorando la calidad de la educación; y por el otro, “motivan, incrementan y despiertan en el alumno la inclinación por saber de diferentes temas” (Moreira et al., 2021, p.929). En resumen, los OVA son una instancia de mediación pedagógica orientada bajo un enfoque constructivista que motiva al estudiante a aprender de forma activa, recurriendo a la exploración, interacción, reflexión, práctica y experimentación como su plan de acción.

El *enfoque constructivista* es un modelo de aprendizaje experiencial que contribuye a adquirir conocimientos valiéndose de recursos dinámicos como los OVA. Es una estrategia pedagógica que ayuda al/la estudiante a “razonar, argumentar, analizar y fortalecer sus habilidades permitiendo así obtener un aprendizaje significativo, así como un pensamiento crítico e innovador” (Ronquillo et al., 2023, p.257). En este orden de ideas, el enfoque constructivista es el sustento teórico de los OVA, brindándole su estructura y razón de ser, al tiempo que dinamiza el método de aprendizaje del estudiante y refuerza el desarrollo de competencias y habilidades –entre ellas, las investigativas–, a través de estrategias interactivas y metacognitivas.

Las *estrategias interactivas* son aquellas que le permiten al estudiante tomar decisiones y participar activamente de su proceso de enseñanza; por ejemplo, juegos, aplicaciones, cuestionarios, videos y escenarios virtuales. Cabe señalar que dicha estrategia se rige por principios como la intervención, la creatividad, la investigación y el discernimiento (Escobedo, 2024). Por

otra parte, las *estrategias metacognitivas*, “se refieren a la capacidad de una persona para reflexionar, comprender y regular [la manera] en la que aprende” (Guamán y Rivera, 2024, p.28). Algunas son el manejo del tiempo, el monitoreo de la información y las actividades de repaso (Puentes, 2022). En este sentido, ambas estrategias convergen en un OVA efectivo, donde el estudiante puede interactuar, dirigir y evaluar los contenidos educativos.

Molina et al. (2025) argumentan que los OVA transforman la experiencia de aprendizaje del estudiante, adaptándose a las necesidades particulares de cada uno de ellos. Una forma de alcanzar este objetivo es incorporando sistemas de IA que “facilitan la creación de entornos de aprendizaje más interactivos y envolventes, [...] donde los estudiantes pueden interactuar con conceptos abstractos, explorar entornos simulados [y] ofrecer contenido y actividades personalizadas” (Aparicio, 2023, p.220). En este contexto, la *inteligencia artificial* es un recurso educativo que potencializa los OVA, promueve el aprendizaje significativo, diversifica el proceso de enseñanza, complementa el rol del docente, optimiza la creación de actividades didácticas y estimula las inteligencias múltiples.

Articular estos conceptos requiere de un espacio idóneo donde puedan ser aplicados. Penagos (2015) postula el *proyecto de aula* como la opción más pertinente. Según el autor, el proyecto de aula es un entorno que propicia el aprendizaje, la participación y el estudio de ideas que se separan de la educación tradicional. Asimismo, es considerado un “conjunto de procedimientos que se utilizan en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en cada estudiante” (Martínez et al., 2008, p.18). Por ende, el aprendizaje reflexivo, el desarrollo de competencias investigativas, la educación basada en la práctica y la implementación de recursos digitales encuentran en el proyecto de aula una alternativa para fortalecer el quehacer profesional en Trabajo Social (Gómez et al., 2019).

### 3. Metodología

#### 3.1 Diseño

En la presente práctica docente se buscó complementar el proyecto de aula de la asignatura de Investigación Cualitativa desde un modelo pedagógico constructivista. Como lo postulaba Penagos (2015), el proyecto de aula es un espacio especialmente apto para promover el aprendizaje, pues permite afianzar nuevos conocimientos mediante la interacción con situaciones particulares. El proyecto de aula es una opción educativa e investigativa “que vincula objetivos de la pedagogía activa, el cambio conceptual, la formación hacia la autonomía y la interacción docente-alumno” (Cubillos y Llano, 2016, p.64). Adicionalmente, es un escenario pedagógico donde se orientan procesos relacionados con problemáticas vigentes a través del diseño de estrategias que incentiven su solución o mejora (Gallegos et al., 2023).

Con esto en mente, se llevó a cabo una estrategia articulada al proyecto de aula de la asignatura, haciendo uso de un OVA denominado *QualiPath* –diseñado por la autora– que va en línea con los parámetros de la *Política de apoyo a la formación mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación* de la UIS. En él se integran las necesidades formativas de los estudiantes de Trabajo Social con componentes tecnológicos, interactivos y metacognitivos. Entre las herramientas empleadas para tal fin se destaca la plataforma *Genially*, con la que se elaboró el OVA; los asistentes de inteligencia artificial *Meta AI* y *Gemini AI*, usados para diseñar los mundos y personajes del OVA; las aplicaciones web *Speechify AI* y *Adobe Express*, que le otorgaron voz y movimiento a los avatares; y las herramientas *Canva* y *Clideo*, con las cuales se crearon los videos y tareas evaluativas que ponían a prueba los conocimientos adquiridos de los estudiantes.

Como punto de partida, se diagnosticaron las necesidades de los estudiantes en relación con su formación en investigación, indagando en aquello que les gustaría aprender en la asignatura,

los temas que deberían ser reforzados y sus competencias. Posteriormente, se diseñó un OVA que respondiera a dichas necesidades, complementando los vacíos de la asignatura durante el semestre a partir de estrategias interactivas, tecnológicas y metacognitivas. Por último, se evaluó el OVA con un grupo de 28 estudiantes y 19 egresados de la carrera para conocer cómo fue su experiencia de uso, promover el pensamiento crítico y plantear recomendaciones (Morales et al., 2016).

El alcance del proyecto de grado fue de tipo *exploratorio*, puesto que la formación de competencias investigativas en estudiantes de Trabajo Social ha sido poco abordada (Echeverría y Molina, 2022). A su vez, son escasas las investigaciones en las que se ha creado y aplicado un OVA con miras a ser implementado en los planes de estudio de asignaturas relacionadas con la investigación, y menos aún, en la carrera de Trabajo Social (Penagos, 2015; Zorro, 2024). En conclusión, se evidenció la necesidad de aportar en un campo poco explorado para así dar respuesta a los vacíos –teórico-prácticos– existentes sobre el tema y diseñar una propuesta adaptada a las exigencias de la sociedad contemporánea.

### **3.2 Participantes**

En este trabajo participaron 137 personas –estudiantes y egresados de Trabajo Social de la UIS–, distribuidos según su implicación en distintas estrategias de recolección de datos. La Tabla 1 sintetiza los datos de 90 estudiantes activos a los que se les evaluaron sus necesidades formativas en investigación. Este grupo se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, dependiendo de su accesibilidad y disponibilidad (Otzen y Manterola, 2017). Para tal fin, se emplearon los siguientes criterios de inclusión: (i) ser estudiantes activos de Trabajo Social de la UIS y (ii) haber cursado, visto o adelantado por lo menos una asignatura relacionada con investigación. Se excluyeron los participantes potenciales que no se encontraban matriculados durante el transcurso del semestre 2025-2 o que ya habían egresado de la carrera.

**Tabla 1***# de Participantes Diagnóstico*

Sexo / Semestre	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
Mujer	2	5	3	20	6	5	20	5	2	68
Hombre		3	3	5	4	2	3			20
Otro	1			1						2
<b>Total</b>	3	8	6	26	10	7	23	5	2	<b>90</b>

Por otro lado, la Tabla 2 presenta las respuestas de 47 estudiantes y egresados que evaluaron su experiencia con el OVA teniendo en cuenta el nivel de relevancia con la asignatura, la facilidad de manejo de la herramienta y las sugerencias a futuro. Este grupo también fue escogido por medio de un muestreo no probabilístico por conveniencia. Sin embargo, los criterios de selección se modificaron: los egresados de Trabajo Social fueron incluidos y quienes pertenecían a instituciones educativas diferentes a la UIS, excluidos.

**Tabla 2***# de Participantes Evaluación*

Sexo / Relación Académica	Estudiante						Egresado/a	Total
	5	6	7	8	9	10		
Mujer	2	1	2	1	4	4	13	27
Hombre		2	2	2	1	3	6	16
Otro	1	2				1		4
<b>Total</b>	3	5	4	3	5	8	19	<b>47</b>

### 3.3 Métodos y Técnicas

Las técnicas empleadas se dividieron según los objetivos específicos de esta propuesta. Para cumplir el primer objetivo, se aplicó una encuesta de caracterización, una “herramienta versátil y accesible que permite a los investigadores obtener información sobre actitudes, opiniones y demografía de una población” (Medina et al., 2023, p.23). El cuestionario se estructuró de tal

manera que tuviera preguntas abiertas, de selección múltiple y una escala numérica –del 1 al 5– representada por emojis. Con este instrumento se buscó conocer lo que han aprendido los estudiantes en las diferentes asignaturas de investigación y lo que, a su juicio, necesitan fortalecer.

Para el diseño del OVA –el objetivo 2–, se utilizó la metodología propuesta por Morales et al. (2016), la cual abarca un proceso de 5 fases: (i) la *identificación*, en la que se tuvo en cuenta la información recopilada mediante la encuesta de caracterización; (ii) el *análisis*, el cual indicó más detalladamente los aspectos teórico-prácticos del OVA; (iii) los *requerimientos específicos*, que abordaron la estructuración de la estrategia pedagógica y evaluativa que se aplicó a los estudiantes; (iv) el *diseño*, con el cual se creó un sistema interactivo para el aprendizaje; y (v) la *revisión*, en la que se evaluó, corrigió y mejoró el OVA para su posterior implementación.

Por último, volvió a emplearse la encuesta para evaluar los resultados del objetivo 3: el pilotaje del OVA. Dicha técnica estuvo orientada bajo “preguntas preestablecidas con un orden lógico y un sistema de respuestas escalonado” (Medina et al., 2023, p.24). A este respecto, se hizo un cuestionario de evaluación con preguntas politómicas, abiertas y cerradas, así como escalas de valoración con la intención de recabar datos que favorezcan la retroalimentación del OVA.

### Figura 1

#### *Fases del OVA*



*Nota.* Adaptado de Morales, L., Gutiérrez, L., y Ariza, L. (2016). Guía para el diseño de objetos virtuales de aprendizaje (OVA). *Rev. Cient. Gen. José María Córdova* 14(18), 127-147.

Para el análisis de la información obtenida se usó la *estadística descriptiva* y algunos elementos de la técnica de *análisis de contenido*. En el caso de las encuestas, se recurrió a la cuantificación y definición de temas fundamentales en unidades de análisis, que se organizaron según su pertinencia con la temática (Fernández, 2002). De esta manera, se identificaron opiniones acerca de las competencias investigativas y el OVA; se codificaron y cuantificaron los datos obtenidos triangulando valores numéricos con descriptores cualitativos; y se analizaron los hallazgos, descubriendo tendencias, interpretando la información y visualizando los resultados.

### 3.4. Fases del Proceso

El proceso que se aplicó para la ejecución de esta práctica fue adaptado del modelo de Cañedo y Figueroa (2013), compuesto por 4 etapas: (i) exploración, (ii) activa o de planeación, (iii) ejecución y (iv) evaluación (ver Figura 2). La etapa de *exploración* consistió en la identificación de las necesidades de la población (ver Tabla 3). Para ello, se hizo un acercamiento inicial con los estudiantes de Trabajo Social –presencialmente y por mensaje vía WhatsApp– y se les solicitó llenar la encuesta de caracterización por medio de la aplicación Jotforms. La finalidad fue responder al primer objetivo específico y tener las bases para la ejecución de la siguiente etapa.

#### Figura 2

*Etapas de la Práctica Docente*



*Nota.* El esquema fue realizado a partir de la información obtenida de Cañedo, T., y Figueroa, A. (2013).

La etapa *activa* o de *planeación* se enfocó en crear *QualiPath*, tomando como guía las 5 fases establecidas por Morales et al. (2016). En la primera *–identificación y registro–*, se describió el contenido del OVA, especificando su nombre, la asignatura donde se llevó a cabo, el enfoque que maneja y quienes lo supervisan. En la fase del *análisis* se profundizó acerca de la situación educativa que se pretende apoyar con el OVA, la población a la cual está dirigido, su relación con el modelo pedagógico de la UIS y el alcance que tiene. En la tercera fase *–requerimientos específicos–* se definió la disposición de los contenidos formativos y evaluativos del OVA por medio del modelo pedagógico de las 3P: presagio, proceso y producto (Biggs, 1993).

**Tabla 3**

*Categorías de Análisis Encuesta de Caracterización*

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
<b>Perfil Académico</b>	Reúne información sociodemográfica del estudiante como su sexo, género, semestre que cursa y asignaturas de investigación vistas.
<b>Competencias Investigativas</b>	Tiene que ver con el nivel de aprendizaje, las fortalezas y las debilidades detectadas por los estudiantes en torno a las competencias investigativas.
<b>Requerimientos</b>	Se refiere a las necesidades y los temas a reforzar en el área de investigación.

La siguiente fase *–diseño–* “incluye la integración de texto, imágenes, gráficas, videos, animaciones, audio, actividades de interacción, mapas [y] guía de navegación del OVA” dentro de la plataforma digital *Genially* (Morales et al., 2016, p.141). Por último, durante la fase de *revisión* se buscó verificar la viabilidad y funcionalidad del OVA, identificando errores y llevando a cabo versiones de prueba. Posteriormente, se realizó la etapa de *ejecución o interacción*, donde se pilotó el OVA con un grupo de 28 estudiantes y 19 egresados/as de Trabajo Social de la UIS. La etapa de *evaluación* se ejecutó a través de una encuesta virtual creada en la plataforma Microsoft Forms, con el objetivo de sistematizar las experiencias del grupo con el OVA (ver Apéndice A). Esto se hizo teniendo en cuenta las categorías de análisis presentadas en la Tabla 4.

**Tabla 4***Categorías de Análisis Encuesta de Evaluación*

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
<b>Pertinencia del Contenido</b>	Se refiere a la relevancia e idoneidad del OVA respecto a las necesidades formativas que se identificaron con el grupo de estudiantes de Trabajo Social.
<b>Experiencia de Uso</b>	Se relaciona con el manejo, el diseño, la funcionalidad y la interacción con el OVA.
<b>Sugerencias</b>	Busca recolectar ideas que permitan mejorar o ajustar el OVA.

**3.5 Aspectos Éticos**

En el desarrollo del trabajo de grado se aplicaron los principios de autonomía, beneficencia, no maleficencia, justicia y responsabilidad a través de 4 procedimientos. En primera instancia, se garantizó el principio de autonomía mediante un formato de consentimiento informado incorporado en los cuestionarios empleados. Al inicio del instrumento, los participantes tenían la opción de autorizar o rechazar el tratamiento de sus datos y respuestas en el marco del proyecto (ver Apéndice B). En segunda instancia, se veló por el principio de beneficencia y no maleficencia al hacer uso confidencial de la información proporcionada según lo establecido por cada estudiante y egresado. Además, la autora fue clara con los participantes al afirmar que sus respuestas no tendrían una calificación, sanción –en términos de nota– o reconocimiento económico.

En tercera instancia, se veló por el principio de justicia al promover la igualdad de condiciones de cada participante durante la ejecución y evaluación del OVA, respondiendo a cualquier inquietud, respetando la decisión de participar o retirarse del proyecto y procurando cumplir con la Ley de Protección de Datos Personales en Colombia 1581 de 2012. Finalmente, se reflexionó sobre las implicaciones éticas de utilizar la IA generativa en el diseño de *QualiPath*. Herramientas como Gemini AI y Meta AI sirvieron para crear los mundos y personajes del OVA, mientras que la plataforma Speechify AI dotó de voz a los avatares. Molina et al. (2025) aclaraban que en la época actual la IA ha revolucionado la forma como aprenden, actúan y trabajan las

personas. Tanto así que, en el ámbito educativo, se han producido innovaciones como la automatización de tareas, la optimización de procesos y la creación de entornos pedagógicos.

No obstante, existe un dilema acerca del uso adecuado de la IA, ya que esta también ha traído consecuencias relacionadas con la pérdida de capacidades, la falta de supervisión y la vulneración de la integridad académica (Paguay et al., 2024). En este contexto, han surgido diversas posturas: unas orientadas a su prohibición y otras que apuestan por el manejo responsable. Aparicio (2023) sostiene que la IA no puede cohibirse ya que se ha vinculado intrínsecamente en la cotidianidad del ser humano. De ahí que se promueva que sea un apoyo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en vez de una herramienta que lo sustituya. Un ejemplo de lo anterior es el presente trabajo, que utilizó la IA y la tecnología para diseñar la estética del OVA, mas no los contenidos teórico-prácticos que este aborda. Por ende, se evidenció que la inclusión de la IA puede actuar como un facilitador que respeta la autoría intelectual e incentiva la educación integral.

#### **4. Resultados**

En el presente apartado se da a conocer el diagnóstico, creación, desarrollo y pilotaje de *QualiPath*. En primer lugar, se presenta la caracterización de las necesidades de formación en competencias investigativas. En segundo lugar, se encuentra todo lo relacionado con el diseño del OVA, especificando los contenidos, métodos y herramientas de aprendizaje en el aula. Por último, de acuerdo con los resultados del pilotaje, se exponen los aportes y sugerencias extraídas del grupo de estudiantes y egresados que respondieron la encuesta de evaluación.

##### **4.1 Presaberes en Competencias Investigativas**

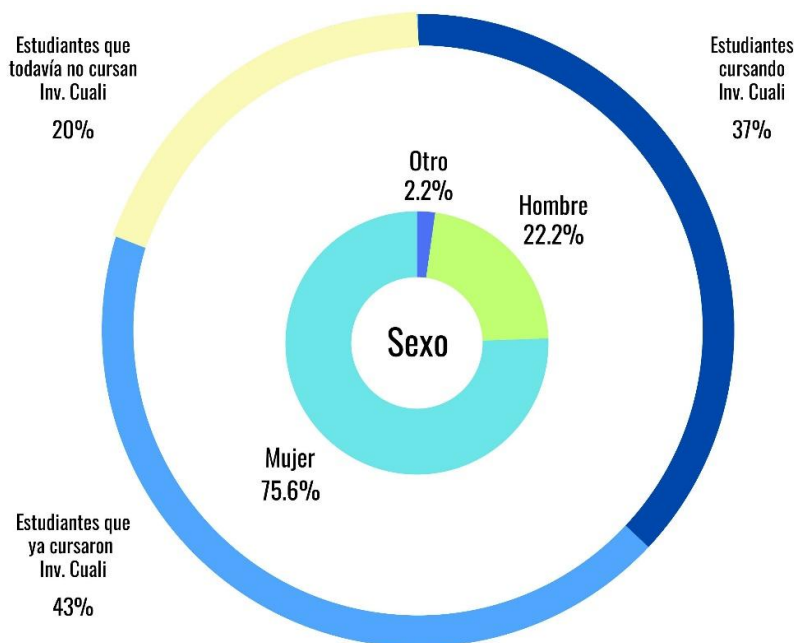
La encuesta de caracterización fue aplicada a 90 estudiantes de Trabajo Social que habían cursado asignaturas del área de investigación. La muestra estuvo compuesta por 68 mujeres (76%), 20 hombres (22%) y 2 (2%) personas que no quisieron declarar su sexo. Hubo un 37% que cursaba

Investigación Cualitativa al momento de contestar la encuesta y un 43% que ya la había visto en semestres anteriores. El otro 20%, que todavía no lo había hecho, respondió considerando los temas que no habían sido abordados en las demás asignaturas de investigación.

Con respecto a las necesidades percibidas por los/as estudiantes encuestados, cabe destacar que el 100% afirma que es necesario recibir tutorías que sirvan como una guía para saber investigar. Así pues, parecen reconocer la importancia de la investigación como un factor crucial en su educación. Según Cerda (2021), investigar es una herramienta que propicia la interacción del/la estudiante con la realidad, incentivando el desarrollo de capacidades que les permiten adaptarse a los cambios de la sociedad. De ahí que, en Trabajo Social, investigar sea una pieza clave para diagnosticar e intervenir (Flores y Cruzado, 2019).

**Figura 3**

*Caracterización*

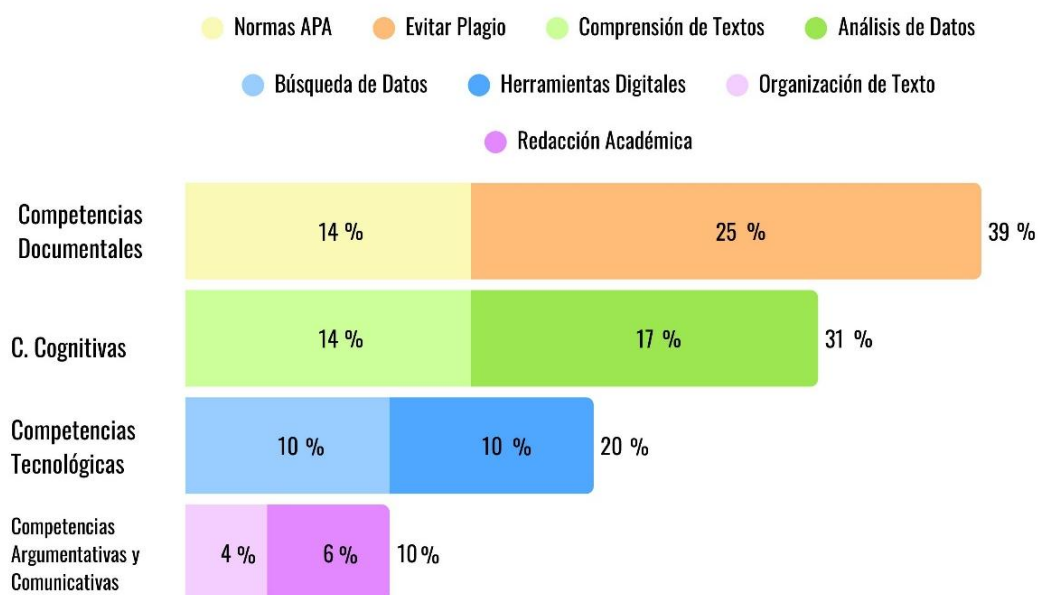


La mayoría de las personas encuestadas (39%) manifestó su falta de conocimiento acerca de las normas APA: cómo citar, referenciar y evitar cometer plagio. Un 31% resaltó su interés por

aprender a analizar datos y representar los resultados. Otro 20% afirmó desconocer cómo usar plataformas y bases de datos. El 10% restante manifestaron dificultades con la redacción de documentos (ver Figura 4). Cada una de las necesidades que dieron a conocer los estudiantes se relaciona con alguna competencia investigativa: (i) el uso de las normas APA tiene que ver con las competencias documentales; (ii) el análisis de datos, con las competencias cognitivas; (iii) el manejo de herramientas digitales, con las competencias tecnológicas; y (iv) la escritura académica, con las competencias comunicativas y argumentativas (Hernández et al., 2021).

**Figura 4**

*Necesidades Investigativas Reportadas*



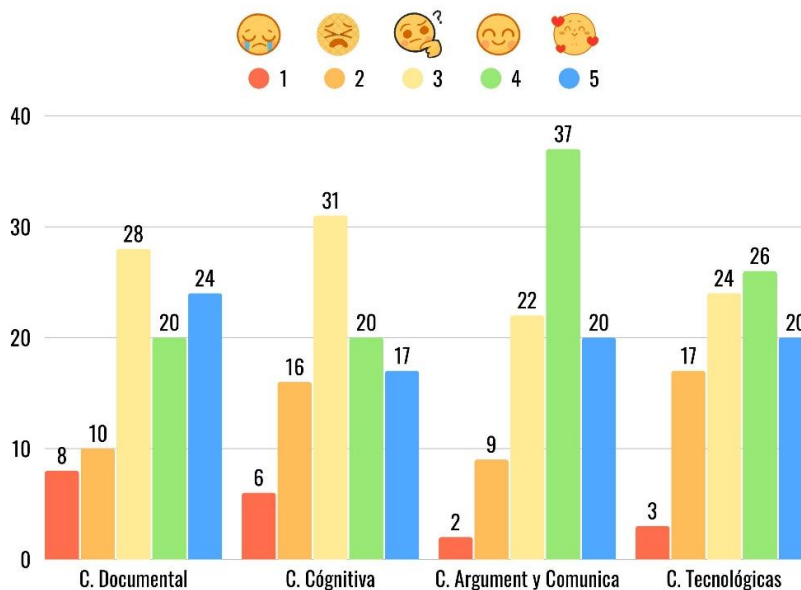
Según Pineda y Orozco (2018), uno de los vacíos de los/as estudiantes de pregrado y posgrado es la falta de habilidad en redacción académica. No obstante, esto no es lo que perciben las personas encuestadas. Los datos sugieren que, de las cinco competencias investigativas, las argumentativas y comunicativas son las menos prioritarias. Por el contrario, fueron las documentales las que aparecieron con mayor frecuencia; especialmente, aquellas relacionadas con

evitar el plagio. En consecuencia, la evaluación de necesidades sugiere que el diseño del OVA debe incluir aquellas competencias que permitan un adecuado manejo de material documental.

A través de la encuesta, también se indagó sobre el nivel de desarrollo de las competencias investigativas que los estudiantes consideran han fortalecido a lo largo de su carrera. Como se puede apreciar en la figura 5, el 63% de la muestra (n=57) opinó que su formación en investigación ha estimulado principalmente sus competencias argumentativas y comunicativas. Estas competencias tienen que ver con la redacción y expresión de ideas. Seguidamente, se hallan las competencias tecnológicas, donde el 51% (n=46) de los estudiantes considera tener un buen nivel de aprendizaje en el uso de herramientas digitales para la búsqueda y análisis de información. Aun así, hay otro 49% que asegura no haber aprendido lo suficiente en el aula de clase.

**Figura 5**

*Nivel de Aprendizaje*



A su vez, se observó que las competencias documentales y cognitivas eran las menos desarrolladas, según las personas encuestadas. Un 51% afirma haber aprendido poco o casi nada de las competencias documentales, lo que vuelve a indicar la necesidad de trabajar en ellas. Otro

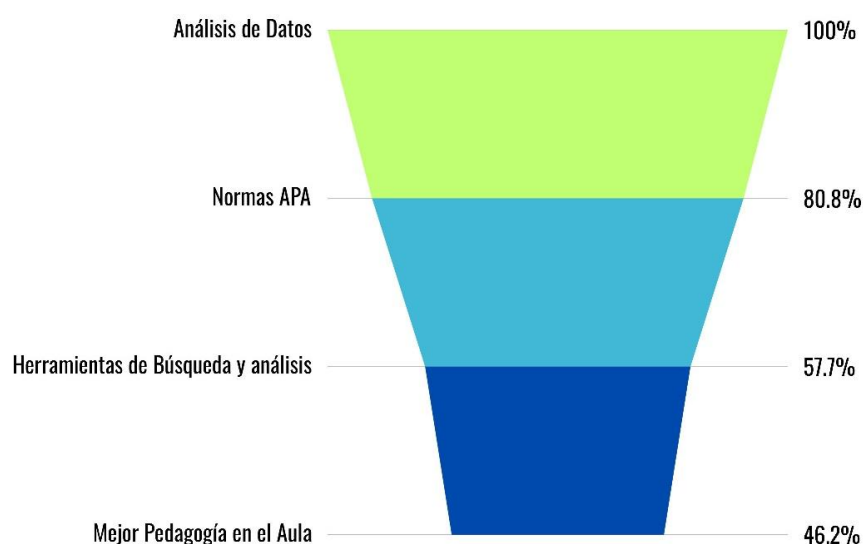
59% (n=53) siente que durante su carrera no se formó lo suficiente en competencias cognitivas, percibiendo falencias en el análisis de datos. Esto podría sugerir que el equipo docente tiende a reforzar en menor medida tales competencias durante su proceso de enseñanza.

Como lo mencionaban Cortés y Sánchez (2021), los profesores de Trabajo Social suelen prestarle una atención limitada al desarrollo de “habilidades de análisis y procesamiento de los mismos, lo que finalmente [afecta] la redacción científica [y] la revisión documental” (p.10). Ahora bien, si se considera lo anterior, además de fortalecer las competencias documentales, es importante desarrollar las competencias cognitivas con el fin de garantizar una formación integral y de calidad. Según la encuesta, en promedio, el 55% (n=50) de la muestra expresa poseer carencias y dificultades en ambas competencias; por ende, resulta vital incluir en el OVA el manejo de fuentes bibliográficas, así como el análisis y síntesis de la información.

Los estudiantes de Trabajo Social de la UIS finalizaron la encuesta dando sus aportes sobre los temas que no han visto o profundizado en las asignaturas de investigación y que, por ende, sería pertinente aprender, mejorar o reforzar. La figura 6 muestra los resultados al respecto.

### Figura 6

*Temas a Reforzar*



En primer lugar, los resultados revelan (con el 100% de las respuestas) que el tema que los estudiantes prefieren que se refuerce es el análisis de datos, una de las competencias cognitivas. Esta es una competencia clave en investigación que tiene que ver con pensar críticamente y realizar mejores interpretaciones de los resultados obtenidos (Cortés y Sánchez, 2021; Hernández et al., 2021). En segundo lugar, el 81% resaltó que se debe hacer énfasis en el uso de las normas APA y la búsqueda de fuentes científicas efectivas. Esto vuelve sobre la necesidad de trabajar en las competencias documentales. En tercer lugar, el 58% destacó lo poco que están capacitados en el uso de herramientas digitales para la búsqueda y análisis de datos: aplicación de software, transcripción de entrevistas, codificación y categorización. Por último, un 46% argumenta que debería mejorar la pedagogía en el aula, enfatizando en la motivación del docente y la orientación que brinda durante la asignatura.

En este punto, es importante señalar la importancia de incentivar, a nivel general, las competencias investigativas en el aula; una tarea que no solo recae en el/la estudiante, sino también en el/la profesor/a. Penagos (2015) decía que el papel del docente está encaminado a la enseñanza, investigación y transmisión de saberes. Particularmente, este último implica construir espacios que fomenten el aprendizaje práctico y situado, donde el/la estudiante adquiera conocimientos que aporten en su cotidianidad. En este sentido, el programa de Trabajo Social de la UIS podría implementar nuevas estrategias pedagógicas con miras a fomentar las competencias investigativas como ejes clave en la formación de futuros/as trabajadores/as sociales. Vélez et al. (2022) explicaban que “para mejorar la calidad del aprendizaje en la comunidad educativa [se debe partir] de la gamificación en actividades que el docente maneje, mediante plataformas [o herramientas virtuales]” (p.100). En coherencia, esta práctica docente ha diseñado un OVA que permite fortalecer los conocimientos de los estudiantes y potenciar sus competencias investigativas.

De las 5 competencias expuestas en el marco teórico, solo 3 fueron identificadas por las personas encuestadas como las más necesarias para su formación académica y profesional: (i) las *documentales*, divididas en la búsqueda de fuentes bibliográficas y redacción científica; (ii) las *cognitivas*, enfatizando en el análisis de datos y presentación de hallazgos; y (iii) las *tecnológicas*, categorizadas en el uso de herramientas digitales para la búsqueda o análisis de información. Estas competencias investigativas resultan ser un apoyo indispensable en la educación de los futuros profesionales en Trabajo Social. Por ende, *QualiPath* busca responder a las necesidades particulares de los/as estudiantes, brindando una experiencia interactiva que promueve la adquisición de saberes en investigación.

#### **4.2 Objeto Virtual de Aprendizaje**

*QualiPath* es un OVA creado con el propósito de potenciar las competencias investigativas de los estudiantes que cursan la asignatura de Investigación Cualitativa de la carrera de Trabajo Social de la UIS. Está pensado como una estrategia que incentiva el aprendizaje significativo, fomenta el pensamiento crítico, mejora la comunicación docente-alumno y facilita la construcción de conocimiento (Ccoa y Alvites, 2021). Astaiza y López (2024) afirmaban que “el uso de los OVA permite a los estudiantes aprender a su propio ritmo y de acuerdo con sus necesidades, lo que mejora significativamente la comprensión y retención de la información” (p.3). Consecuentemente, *QualiPath* se estructuró a partir de una encuesta de caracterización de necesidades, donde los/as estudiantes reflexionaron sobre sus saberes en investigación y concluyeron que debían fortalecerse las competencias documentales, cognitivas y tecnológicas.

##### **4.2.1 Identificación y Registro**

Tal como lo indica su nombre, *QualiPath* ofrece un camino para saber investigar de manera cualitativa; una guía gracias a la cual el/la estudiante desarrolla competencias que favorecen el

proceso de búsqueda y análisis de datos, mediante el manejo de recursos tecnológicos, videos pedagógicos, tareas evaluativas y juegos interactivos. En este sentido, el OVA se encuentra orientado bajo un enfoque constructivista que “fomenta la creatividad, la cooperación, el intercambio de saberes [y las] experiencias de forma interactiva, llamativa y espontánea” (Ronquillo et al., 2023, p.256). Sobre esta base, la herramienta digital aporta al quehacer académico de la asignatura de Investigación Cualitativa –supervisada por el docente Juan Carlos Aceros–, dinamiza el aprendizaje, incentiva la participación y estimula la curiosidad.

#### **4.2.2 Análisis**

*QualiPath* fue concebida con la finalidad de apoyar la situación educativa identificada mediante el cuestionario de caracterización. Concretamente, los/as estudiantes de la carrera percibieron que debían reforzarse temas que no han sido abordados o profundizados de forma exhaustiva en las materias de investigación social. Algunos de estos tienen que ver con la búsqueda y análisis de datos, la gestión documental, el uso de normas APA, el manejo de herramientas digitales, la interpretación de resultados y la representación de hallazgos. Adicionalmente, mencionaron que era pertinente mejorar la pedagogía propuesta por el equipo docente en el salón de clase, en aras de transformar el modelo de enseñanza en un ejercicio más dinámico. Por ello, el OVA se proyectó como una herramienta interactiva que acompaña –específicamente– a los/as estudiantes del programa de Trabajo Social de la UIS en su formación en investigación, potenciando sus competencias documentales, cognitivas y tecnológicas.

En este orden de ideas, el OVA aplica diversas estrategias, técnicas, enfoques y métodos que se alinean con las necesidades latentes de los/as estudiantes, el perfil del egresado/a de la carrera y el modelo pedagógico de la UIS. Entre ellas se encuentra el enfoque constructivista, la teoría del conectivismo de Siemens, el modelo de las 3P de Biggs, la teoría de las competencias

de Tobón, las estrategias interactivas y metacognitivas, y la taxonomía de objetivos educativos de Marzano y Kendall (2007).

El *enfoque constructivista* y la *teoría del conectivismo* enriquecen la labor del docente y la formación activa del/la estudiante, integrando múltiples dispositivos lúdicos y tecnológicos que estimulan la apropiación de conocimiento, la resolución de problemas y la autonomía (Galeano y Guloso, 2023; Vega et al., 2023). En este caso, fueron los contenidos multimedia, las actividades prácticas, las aplicaciones de diseño gráfico y las plataformas investigativas las que estructuraron el OVA y fundamentaron su mirada pedagógica. George Siemens (2005) decía “que los estudiantes crean conocimiento a medida que intentan comprender sus experiencias [...] y prosperar en la era digital” (p.8). Por consiguiente, *QualiPath* reúne las condiciones básicas para que la educación en investigación se adapte a las demandas actuales de la sociedad.

Análogamente, el *modelo pedagógico de las 3P* es un sistema encargado de representar el punto de vista del estudiante durante su proceso formativo. Dicho sistema está compuesto por 3 componentes: presagio, proceso y producto. En el componente de *presagio* se contemplan las particularidades del estudiante, sus inteligencias múltiples, presaberes y estilos de aprendizaje; en el componente de *proceso* se definen las metas que el estudiante quiere alcanzar y las actividades que pretende realizar; y en el componente de *producto* se llevan a cabo evaluaciones que evidencian los resultados de aprendizaje (Biggs, 1993). De este modo, se estableció la secuencia didáctica del OVA, caracterizando a la población participante –presagio–, delimitando los contenidos educativos e interactivos que allí se encuentran –proceso–, y poniendo a prueba –producto– los conocimientos adquiridos en investigación a través del OVA.

La *teoría de las competencias* de Sergio Tobón (2008) sentó las bases de las secciones pedagógicas y unidades temáticas de *QualiPath* al promover la investigación como un factor

relevante en la educación, la producción de conocimiento y el pensamiento crítico. Por su parte, las *estrategias interactivas y metacognitivas* dotaron al OVA de elementos tecnológicos y de gamificación que estimulaban el aprendizaje sensorial y experiencial del estudiante por medio de audios, videos, imágenes, subtítulos, hipertexto, juegos, animaciones, cuestionarios y simulaciones (Escobedo, 2024). Guamán y Rivera (2024) señalaban que estas estrategias “son acciones específicas que cada individuo realiza de manera consciente con el objetivo de mejorar o facilitar su proceso de aprendizaje” (p.29). En otras palabras, son prácticas innovadoras que dinamizan la educación e incitan la participación.

Finalmente, se usó la *taxonomía* de Marzano y Kendall (2007) para formular los objetivos de aprendizaje del OVA con el fin de evaluar el desarrollo de las competencias investigativas del estudiante, así como su autonomía, intuición, creatividad y pensamiento crítico. Esta taxonomía se clasifica en 6 niveles de desarrollo cognitivo: recuperación, comprensión, análisis, utilización del conocimiento, sistema metacognitivo y sistema interno. Particularmente, los objetivos del OVA responden a estos sistemas cognitivos, procurando la aprehensión de saberes, la resolución de problemas, el razonamiento consciente, la asociación de conceptos, la retroalimentación, la toma de decisiones y la experimentación. Gallardo (2009) aseguraba que dicha taxonomía es una “guía por excelencia, [la cual] ayuda a determinar qué y hasta dónde se planea llegar en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.46). Por ende, su implementación garantizó la formulación de objetivos medibles que se alinean con los principios formativos del OVA.

Como se pudo apreciar, cada uno de los elementos teórico-prácticos del OVA cualifica a los futuros profesionales en Trabajo Social para ser autocríticos, reflexivos, flexibles, responsables, competentes, proactivos, creativos y participativos. A su vez, se articulan con el modelo pedagógico de la UIS al emplear una herramienta tecnológica e innovadora que vincula la

experiencia de aprendizaje del estudiante con el plan de estudios de la asignatura, potencia competencias que favorecerán el desempeño laboral, estimula la curiosidad, centra el proceso educativo en el sujeto y promueve la internalización del conocimiento (Consejo Académico de la UIS, Acuerdo 233, 2021; UIS, 2025).

#### ***4.2.3 Requerimientos Específicos***

*QualiPath* posee una estructura didáctica –vinculada al modelo pedagógico de las 3P–, la cual está organizada por módulos temáticos y bloques evaluativos. Cada uno fue diseñado con la misión de potenciar las competencias investigativas de los estudiantes de pregrado de Trabajo Social. Los módulos temáticos se dividieron en 2 rutas: una encaminada a la *búsqueda de datos*, donde el estudiante aprende a utilizar herramientas digitales gratuitas que profundizan en temas como la recolección de información, la gestión documental y la citación de fuentes; mientras que la otra –la de *análisis de datos*– se centra en la transcripción, codificación y representación de los resultados. La tabla 5 desglosa la disposición de estos módulos –objetivos de aprendizaje, estrategias, actividades y recursos empleados– relacionándolos con los contenidos formativos de la asignatura de Investigación Cualitativa.

Como se puede apreciar, se elaboraron 7 videos pedagógicos que contenían instrucciones básicas para el desarrollo de competencias en investigación: 3 de ellos se encontraban en el módulo de la búsqueda de datos –*mineros de datos*, *cartografía de fuentes* y *caja de herramientas*–, y los otros 4 –*transcribe sin estrés*, *codificación inteligente* y *representando los resultados*– en la de análisis. El video *mineros de datos* enseña cómo encontrar fuentes confiables haciendo uso de los motores de búsqueda Refseek, DOAJ y Google Scholar; el video de *cartografía de fuentes* a guardar, organizar y citar documentos a través del gestor bibliográfico Mendeley; y el video la *caja de herramientas* a recopilar información con ayuda de las plataformas Google Forms, Jotform

y Microsoft Forms. Asimismo, el video *transcribe sin estrés* explica una forma sencilla de transcribir audios y entrevistas mediante la aplicación TurboScribe; el video de *codificación inteligente* guía al estudiante en el proceso de segmentación, categorización e interpretación de los datos, valiéndose de la herramienta AIQDA; y los videos de *representando los resultados* muestran cómo crear gráficas y mapas de redes que visualicen los hallazgos en investigación manejando los softwares de RAWGraphs, Monday y Kumu.

**Tabla 5***Guía Formativa del OVA*

Módulos Temáticos	Objetivos de Aprendizaje	Estrategias Pedagógicas	Investigación Cualitativa	Actividades Diseñadas	Recursos
Búsqueda de datos	<b>Analizar</b> la trazabilidad del proceso de <b>búsqueda de datos</b> mediante el uso de <b>herramientas digitales</b> enfocadas en la recolección y gestión documental con el fin de <b>aportar</b> en la construcción del proyecto de <b>investigación</b> .	Presentación de conceptos. Ejemplificación.	<b>Unidad 2.</b> El proceso de investigación.	Video “Mineros de Datos”	
			<b>Unidad 4.</b> Ejecución del proyecto de investigación.	Video “Cartografía de Fuentes” Video “Caja de Herramientas”	
Análisis de datos	<b>Analizar</b> la coherencia de los <b>resultados de investigación</b> mediante la aplicación de <b>herramientas digitales</b> que contribuyan al proceso de transcripción, codificación y presentación de datos.	Entorno virtual de aprendizaje.	<b>Unidad 4.</b> Ejecución del proyecto de investigación.	Video “Transcribe sin Estrés”	Canva, Genially, Gemini AI, Speechify AI y Clideo.
		Navegación ramificada.		Video “Codificación Inteligente”	
				Video “Representando los resultados Parte I” Video “Representando los resultados Parte II”	

Los bloques evaluativos se distribuyeron en 5 tareas prácticas que complementaban los videos pedagógicos del OVA y un juego final de trivia –al estilo del programa *Quién quiere ser millonario* de 1998– que ponía a prueba la capacidad de atención, comprensión, memoria y análisis del estudiante. Cada una de las tareas tenía la misma estructura pedagógica: se formula el objetivo

de aprendizaje a cumplir, se indican las competencias específicas por afianzar, se ofrecen las instrucciones para tener en cuenta, se establece la modalidad de entrega, y se clarifica su relación con los talleres de la asignatura de Investigación Cualitativa, así como los beneficios de realizarla (ver Tabla 6). Su diseño buscaba “involucrar a los estudiantes en situaciones prácticas y reflexivas, brindándoles la oportunidad de enfrentar desafíos concretos [y] analizar sus acciones y pensamientos” (Guamán y Rivera, 2024, p.34). Aun así, también tenía la función de garantizar la apropiación de conocimiento y monitorear el desarrollo de competencias investigativas.

**Tabla 6***Guía Evaluativa de las Tareas Prácticas*

Bloque	Nombre	Objetivo de Aprendizaje	Competencias Específicas	Investigación Cualitativa	Modalidad de Entrega	Beneficio
Tareas Prácticas	Mineros de Datos	Crear una <b>base de datos</b> , una biblioteca documental o una matriz de recolección de datos a partir de los resultados obtenidos mediante el uso de alguno de los siguientes <b>motores de búsqueda</b> : Refseek, DOAJ o Google Scholar.	<p>Emplea herramientas digitales para la búsqueda de datos.</p> <p>Organiza la información para abordar problemas de investigación.</p> <p>Respeto la propiedad intelectual en el uso de recursos informativos.</p>	Esta tarea hace parte del <i>Taller # 1 Problema de investigación.</i>	Subir los archivos y documentos creados al <b>Padlet</b> de la asignatura.	La realización de las tareas hará que el estudiante tenga un 0.5 más en la nota final de cada taller.
	Cartografía de Fuentes	Elaborar un <b>listado de referencias</b> en normas APA, empleando el <b>gestor bibliográfico</b> Mendeley.	<p>Emplea herramientas digitales para la búsqueda de datos.</p> <p>Respeto la propiedad intelectual en el uso de recursos informativos.</p>	Esta tarea hace parte del <i>Taller # 2. La Construcción del Marco Teórico.</i>		

Caja de Herramientas	Crear un cuestionario de caracterización, utilizando alguno de los siguientes instrumentos de recolección de datos: Google Forms, Jotform o Microsoft Forms.	Emplea herramientas digitales para la búsqueda de datos. Clasifica la información de las fuentes documentales para su posterior análisis.	Esta tarea hace parte del <i>Taller #4 Guion de la entrevista</i>
Prepara y Codifica tus Datos	Analizar material cualitativo de las entrevistas realizadas en investigación, aplicando las herramientas digitales TurboScribe y AIQDA en el proceso de transcripción, segmentación y codificación de los datos.	Emplea herramientas digitales para el análisis de datos. Analiza el material cualitativo mediante la codificación de los resultados. Interpreta las categorías resultantes del proceso de codificación.	Esta tarea hace parte del <i>Taller #5 y 6 Preparación, Segmentación y Etiquetado</i>
Representando los Resultados	Graficar los resultados de investigación mediante herramientas de visualización de datos como RAWGraph, Monday o Kumu.	Emplea herramientas digitales para el análisis de datos. Establece resultados de investigación cualitativa por medio de gráficas y mapas de redes.	Esta tarea hace parte del <i>Taller #7 Cuaderno Analítico</i>

El juego final se encargó de verificar que el estudiante comprendiera los temas que explora el OVA tras haber visto los videos pedagógicos. El juego, denominado *Millonario Quiz*, invita a responder 10 preguntas de selección múltiple con el apoyo de 3 comodines: el 50/50, llamada a un amigo y la votación del público. Por su funcionamiento interactivo, se pretendía motivar el aprendizaje y dinamizar el uso del OVA.

**Tabla 7***Guía Evaluativa del Juego*

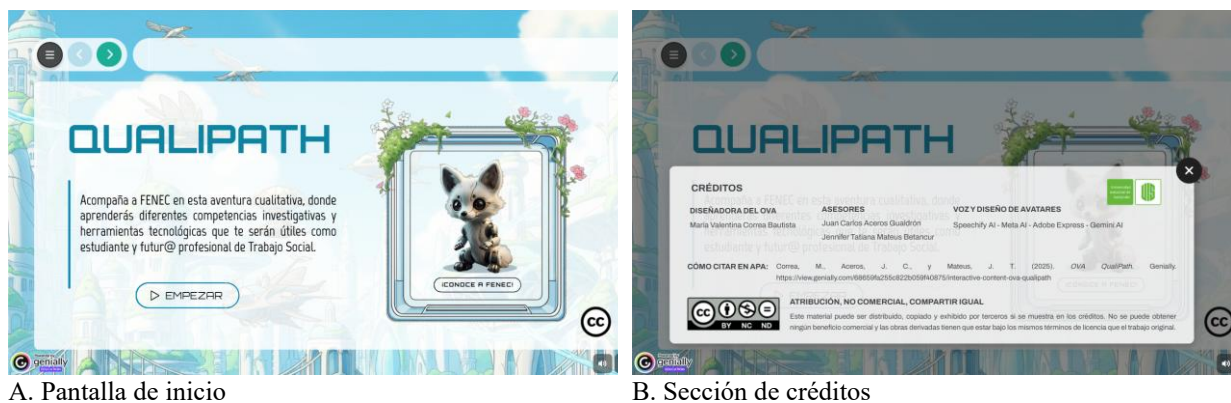
Bloque	Nombre	Preguntas	Recurso
Juego	Millonario Quiz	Para realizar mapas de redes que visibilicen tus resultados. ¿Qué herramienta deberías utilizar?	Genially y Gemini AI
		¿Cuál es el primer paso que debes realizar para decidir si un documento es relevante para tu investigación?	
		Mendeley intentó hacer una cita automática con tu archivo. Pero, ¿qué deberías hacer antes de generar la bibliografía?	
		Al subir tu archivo de audio en TurboScribe, ¿qué modo de transcripción te ofrece la mayor precisión?	
		Quieres crear formularios que tengan un diseño visualmente atractivo y muy profesional. ¿Cuál aplicación elegirías?	
		Necesitas crear un diagrama o gráfica donde puedas editar tus variables. ¿Qué herramienta utilizarías?	
		Estás buscando artículos científicos que sean gratuitos y de acceso libre. En este caso, ¿qué motor de búsqueda usarías?	
		¿Cuál de estas opciones te permite codificar tus datos en investigación?	
Estás en Refseek y quieres refinar tu búsqueda para excluir una palabra. ¿Cuál de los siguientes comandos usarías?			
Estás comenzando una investigación y necesitas tres herramientas digitales que te cubran la gestión bibliográfica, la búsqueda de artículos de acceso libre y la visualización de datos cualitativos. ¿Qué combinación elegirías?			

**4.2.4 Diseño**

La practicante docente creó *QualiPath* apoyándose en la aplicación Genially en su versión gratuita. Se puede acceder a él dando clic en el siguiente enlace:

<https://view.genially.com/68ced09afa849ba3751d84bf/interactive-content-ova-qualipath>

La interfaz del OVA es intuitiva –como la de un videojuego– y está estructurada por 8 habitaciones que permiten al/la estudiante navegar e interactuar tanto de manera secuencial como no secuencial con los módulos temáticos y los bloques evaluativos que allí se encuentran. Cada habitación maneja un formato inclusivo que integra imágenes, hipertexto, audios y subtítulos. En la primera –denominada *inicio*– aparece el asistente virtual del OVA, Fenec, quien acompaña al estudiante durante su proceso, así como los créditos y los derechos de autor (ver Figura 7).

**Figura 7***Inicio*

En la segunda habitación –*instrucciones*– se explica la manera de recorrer el OVA, los avatares, mundos e íconos interactivos que contiene, el menú de inicio, la lista de comandos y las indicaciones para usar la herramienta con fluidez (ver Figura 8).

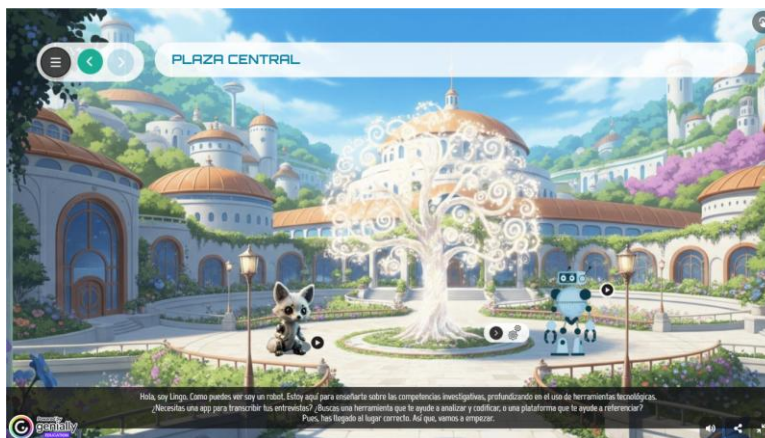
**Figura 8***Instrucciones*

En la tercera habitación –*plaza del saber*– se presenta el avatar Fenec como la identidad visual del OVA. Este avatar ofrece las pautas a seguir y presenta a Lingo: un segundo avatar que actúa como el mentor de los/as estudiantes durante el desarrollo de sus competencias. Ambos se expresan mediante audios acompañados por subtítulos que estimulan el aprendizaje (ver Figura 9).

Monar et al. (2023) argumentan que los subtítulos mejoran la “comprensión de contenidos teóricos en estudiantes con y sin discapacidad auditiva, [y su] motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.1). Por ello, se usaron como una estrategia inclusiva.

## Figura 9

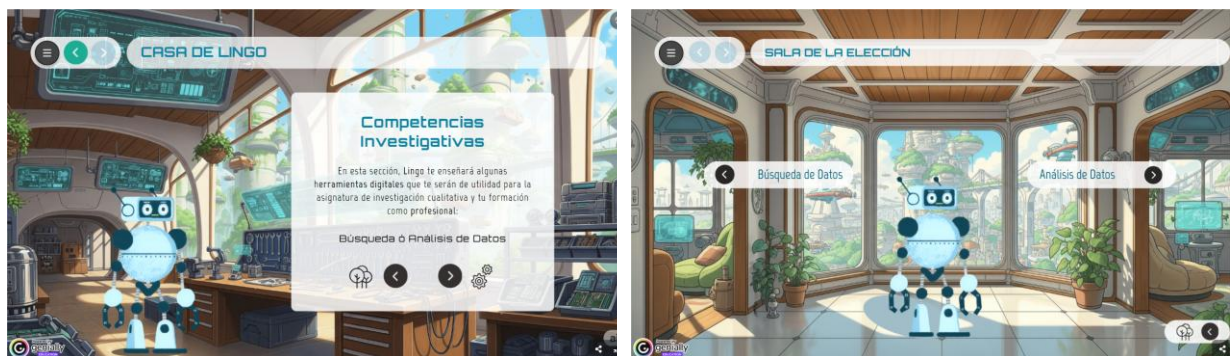
### Plaza Central



En la cuarta habitación –la *casa de Lingo*– el/la estudiante puede elegir por cuál módulo temático le gustaría iniciar. Por un lado, está la *búsqueda de datos*, que se enfoca en las competencias documentales y por el otro, el *análisis de datos*, que prioriza las competencias cognitivas (ver Figura 10).

## Figura 10

### Casa de Lingo



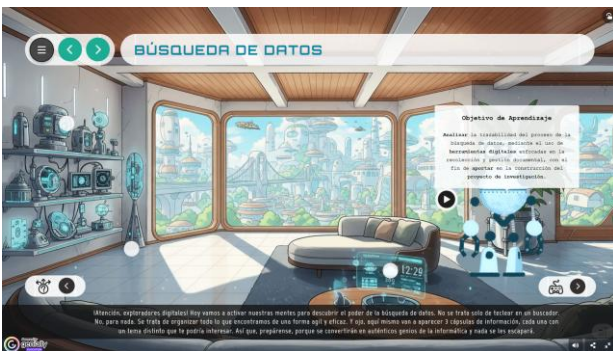
A. Casa de Lingo

B. Sala de la elección

En la quinta habitación se desarrolla el módulo de la *búsqueda de datos*. Allí, Lingo explica el objetivo de aprendizaje que se pretende lograr y las unidades temáticas que aspira enseñar. Dichas unidades están repartidas en 3 cápsulas informativas conformadas por videos educativos – *mineros de datos, cartografía de fuentes y la caja de herramientas*– y tareas prácticas que evalúan su contenido. Tanto el video como la tarea se revelan haciendo clic al ícono *Aprende con Lingo* y *Ponte a Prueba*, respectivamente (ver Figura 11B). Los videos fueron elaborados en la plataforma de diseño gráfico Canva y posteriormente publicados en un canal de YouTube titulado *Investigación Cualitativa QualiPath* (ver Apéndice C). Las tareas también se diseñaron en Canva, pero fueron subidas a la plataforma digital Padlet con la finalidad de que los/as estudiantes puedan entregar sus evidencias en un muro colectivo.

## Figura 11

### Búsqueda de Datos



A. Sala del módulo Búsqueda de datos



B. Acceso a los videos y tareas



C. Tarea asociada a la cartografía de fuentes

En la sexta habitación se adoptó una dinámica similar a la anterior, pero abordando el módulo del *análisis de datos*. Por consiguiente, hubo 4 cápsulas informativas integradas por videos y actividades evaluativas que articulan los temas de la transcripción, codificación y representación de los resultados (ver Figura 12).

**Figura 12**

*Análisis de Datos*



A. Sala del módulo Análisis de datos



B. Acceso a los videos y tareas



C. Tarea asociada al video Representando los resultados

En la séptima habitación se hace una invitación a los estudiantes para poner a prueba sus conocimientos en investigación a través de un juego conocido como *Millonario Quiz*. El único requisito es haber visto todos los videos pedagógicos del OVA, para así llegar a un jardín que activa el juego. De lo contrario, habría que volver a las habitaciones de los módulos temáticos para aprender aquello que hiciera falta.

**Figura 13**

*Juego Millonario Quiz*



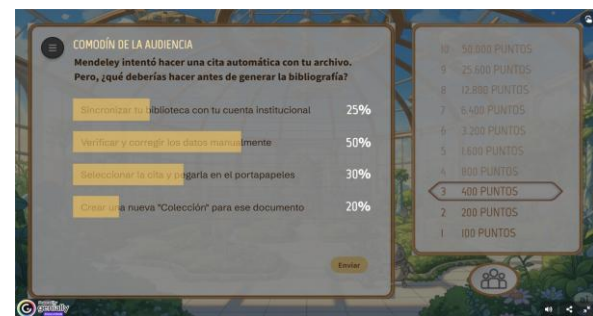
A. Puerta secreta



B. Cuarto la Flora



C. Juego Millonario Quiz



D. Preguntas del juego

En la octava habitación –*despedida*– se da por terminado el juego, se felicita a los/las estudiantes por su progreso y se les brinda la opción de evaluar su experiencia con el OVA haciendo clic en un ícono –en forma de papel– que los redirige a una encuesta virtual o finalizar su recorrido de aprendizaje presionando el ícono de meta.

**Figura 14**

*Despedida*



A. Casa de Lingo despedida



B. Sala de cierre

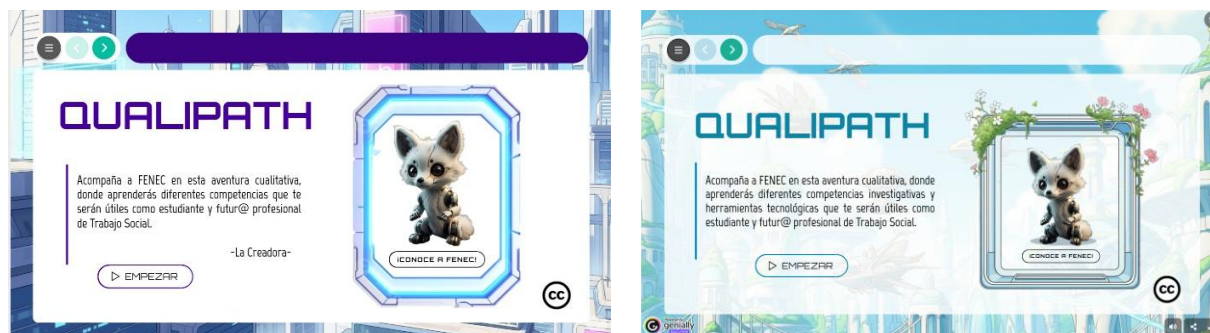
El diseño del OVA integró diversos componentes tecnológicos, interactivos y de gamificación bajo los siguientes criterios: (i) la ambientación de entornos y avatares se desarrolló mediante el uso de Gemini AI y Meta AI; (ii) la animación y sincronización de voz de los personajes se gestionó a través de las herramientas Speechify AI y Adobe Express; (iii) la accesibilidad visual se garantizó mediante la generación de subtítulos con Clideo; y (iv) la recolección de datos para la evaluación del recurso se instrumentó mediante Microsoft Forms. Guaman y Rivera (2024) decían que estos aspectos propician “el autoconocimiento y la mejora de las estrategias de estudio, contribuyendo así al desarrollo de un aprendizaje más efectivo y autónomo” (p.35). En consecuencia, *QualiPath* empleó recursos, técnicas y dinámicas que no solo se limitaron a almacenar información, sino a promover el aprendizaje significativo de los/las estudiantes.

#### **4.2.5 Revisión**

Tan pronto como el OVA fue creado, el equipo de trabajo –estudiante y directores– se dispuso a verificar su funcionamiento realizando varias versiones de prueba. En dichas pruebas se identificó la necesidad de adaptar el diseño a la imagen institucional de la UIS (ver Figura 15). Aunado a esto, se encontraron ambigüedades en el contenido educativo de los videos, juegos y actividades prácticas, así como errores en la interfaz de navegación, los cuales dificultaban el tránsito entre las diferentes habitaciones. Los problemas de redacción o contenido fueron corregidos. No obstante, los errores técnicos se enfrentaron a la necesidad del uso de programas especializados cuyo costo no estaba presupuestado, por lo que sus mejoras se vieron limitadas por las opciones gratuitas actualmente disponibles. Con esto en mente, se optó por optimizar el OVA, convirtiéndolo en una herramienta más accesible, versátil, fluida, interactiva, llamativa y pedagógica.

**Figura 15**

*Versión Inicial vs Versión Final del OVA*



A. Versión en agosto de 2025

B. Versión en noviembre de 2025

### 4.3 Pilotaje del OVA

Tras su proceso de revisión, *QualiPath* fue piloteado con una muestra de 47 participantes –28 estudiantes y 19 egresados– del programa de Trabajo Social de la UIS. El 57% eran mujeres, el 34% hombres y el otro 8% prefirió no especificarlo. La mayoría –el 53%– tenía entre 17 y 25 años. Aun así, hubo un 21% entre los 26-35 años, un 15% entre los 36-45 años y un 11% de 46 o más. Adicionalmente, el 100% ya había cursado la asignatura de Investigación Cualitativa, lo cual los convirtió en la muestra adecuada para evaluar el OVA –pertinencia de contenidos, experiencia de uso, formación en competencias investigativas y sugerencias– mediante una encuesta virtual.

**Tabla 8**

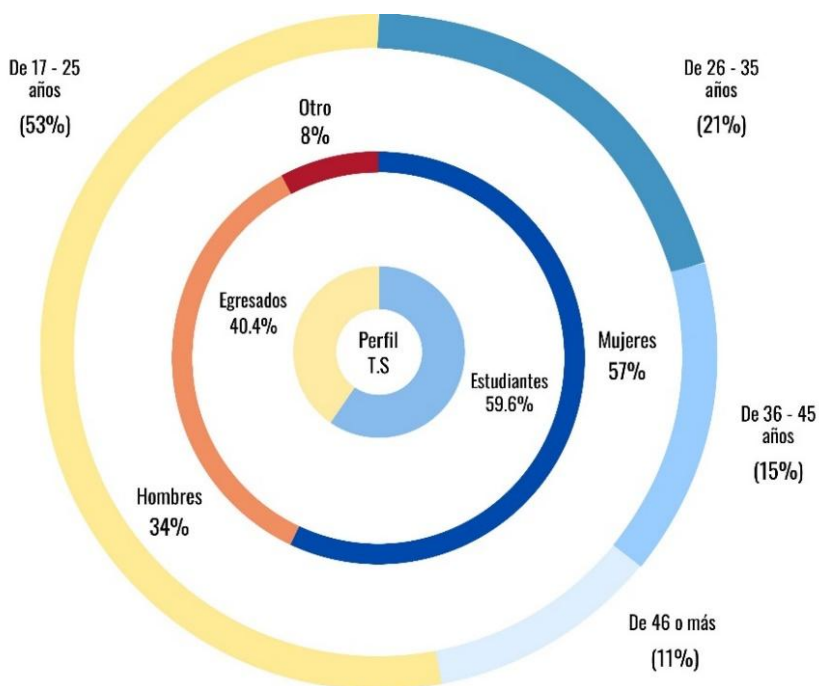
*Caracterización del Grupo Focal*

		Sexo	Edad	Total
Estudiantes	Mujer	14	17-25 años	12
			26-35 años	2
			36-45 años	0
			46 o más	0
	Hombre	10	17-25 años	9
			26-35 años	1
			36-45 años	0
			46 o más	0

<b>Egresados</b>	Otro	4	17-25 años	3	19
			26-35 años	1	
			36-45 años	0	
			46 o más	0	
	Mujer	13	17-25 años	1	
			26-35 años	4	
			36-45 años	4	
			46 o más	4	
	Hombre	6	17-25 años	0	
			26-35 años	2	
			36-45 años	3	
			46 o más	1	

**Figura 16**

*Perfil del Grupo Piloto*

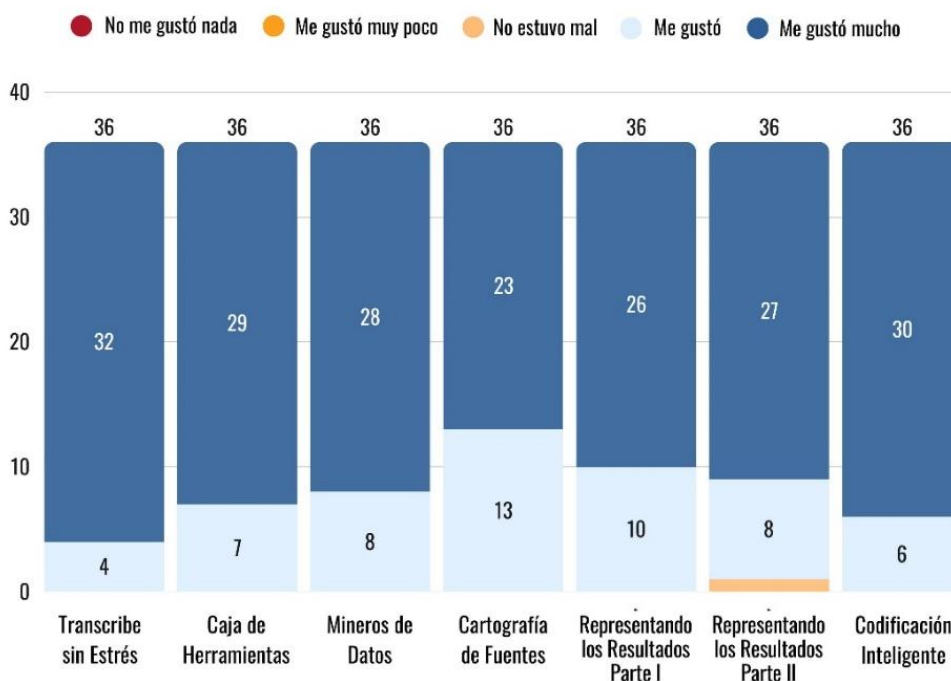


En promedio, 34 personas –el 72% de la muestra– recorrieron todas las secciones del OVA: los 7 videos pedagógicos, las 5 tareas evaluativas y el juego final. Con respecto a los videos, los encuestados debían mencionar, a partir de una escala de Likert, su grado de satisfacción con cada

uno de ellos. Dicha escala tenía 5 opciones de respuesta: no me gustó nada, me gustó muy poco, no estuvo mal, me gustó y me gustó mucho. Como resultado, 36 personas –que representan el 100% de los que vieron los videos– afirmaron que les habían gustado. Solo uno de los participantes indicó que el video *representando los resultados parte II* no estuvo mal. Esto significa que el material audiovisual del OVA se encuentra en los niveles superiores de la escala de satisfacción, validando así la calidad de las unidades temáticas propuestas (ver Figura 17).

**Figura 17**

*Nivel de Satisfacción de los Videos Pedagógicos*



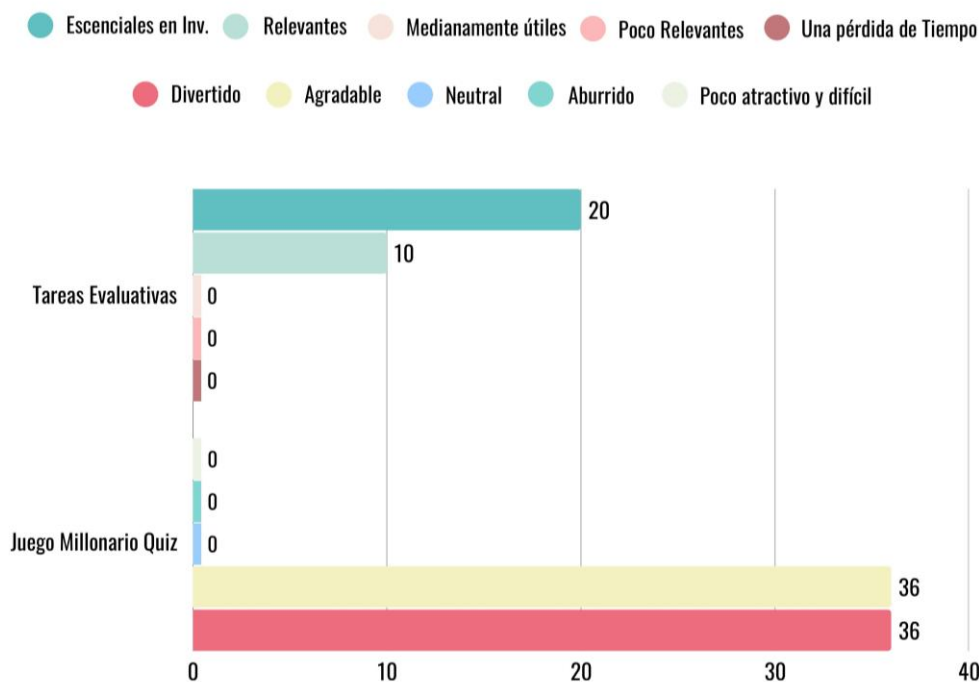
*Nota.* En esta gráfica se excluyó a los estudiantes y egresados que no visualizaron los videos.

Las tareas evaluativas se midieron a través de una escala de utilidad, donde se cuestionaba su relevancia para dinamizar el proceso de investigación y estimular las competencias del estudiante. En este sentido, los encuestados podían elegir si las tareas les parecieran una pérdida de tiempo, poco relevantes, medianamente útiles, relevantes y útiles, o esenciales para avanzar en

la investigación que se esté llevando a cabo. De los 30 participantes que contestaron, 20 –el 67%– señalaron que eran esenciales, mientras que los otros 10 –el 33%– dijeron que eran relevantes. Por su parte, el juego final –Millonario Quiz– se calificó con una escala de valoración semántica que utilizaba adjetivos como: poco atractivo y difícil, aburrido, neutral, agradable o divertido. En él, el 100% de los estudiantes y egresados que participaron (n=36) mencionaron que fue agradable y divertido. De este modo, se demostró el valor práctico de las herramientas de gamificación y tareas del OVA, tanto en el desarrollo del proyecto de aula de la asignatura, como en la construcción de conocimiento.

### Figura 18

#### *Evaluación Juego y Tareas Prácticas*

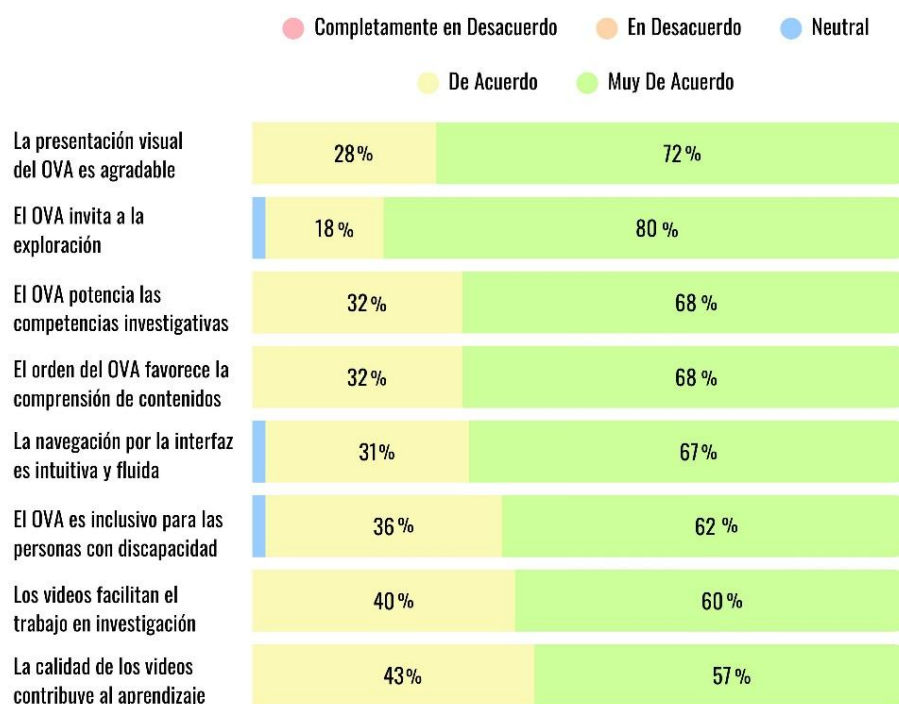


Adicionalmente, en la encuesta se indagó sobre la pertinencia temática de los módulos del OVA, el diseño de su interfaz gráfica y su experiencia de uso, preguntando a los encuestados qué tan de acuerdo estaban con ciertos enunciados. En cuanto a la *idoneidad de los contenidos*

*pedagógicos*, el 100% de la muestra expresó estar de acuerdo y muy de acuerdo con que el OVA potencia el desarrollo de competencias investigativas y que los videos contribuyen al aprendizaje, facilitando el trabajo en investigación. En relación con su *interfaz*, el 100% también destacó que la estética del OVA es agradable y que maneja una secuencia lógica que promueve la comprensión de contenidos. No obstante, en lo que concierne a su *interacción*, aunque 46 personas –98%– consideran que el OVA es inclusivo, intuitivo y que su navegación es fluida, invitando a la exploración, hay un 2% que tiene una postura neutral e indiferente al respecto (ver Figura 19).

**Figura 19**

*Aprobación del OVA*

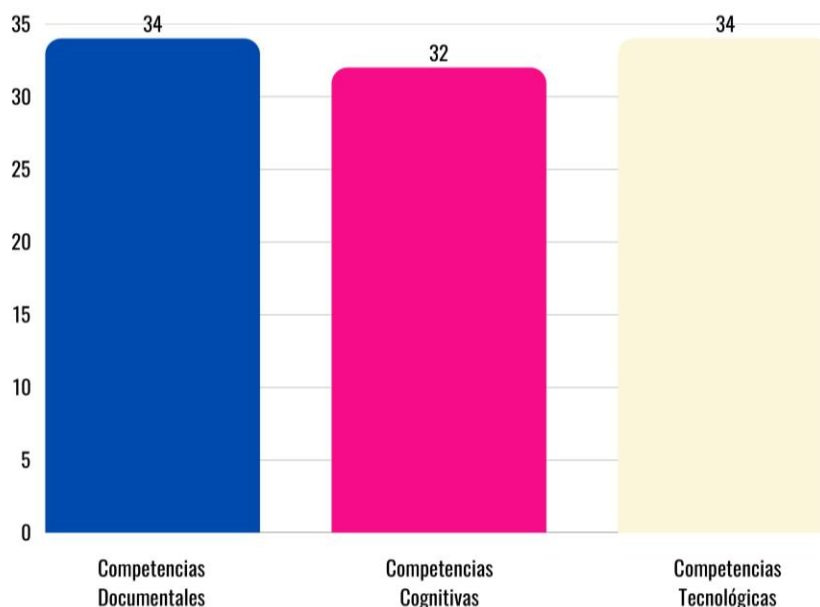


Los datos de la gráfica anterior sugieren que las categorías de sexo, edad y perfil académico de la población encuestada no influyeron en la valoración del OVA: manejo de la interfaz, claridad de los contenidos temáticos y desarrollo de competencias investigativas. En consecuencia, estos resultados sugieren que se creó una herramienta funcional y amena, que se adapta a las condiciones

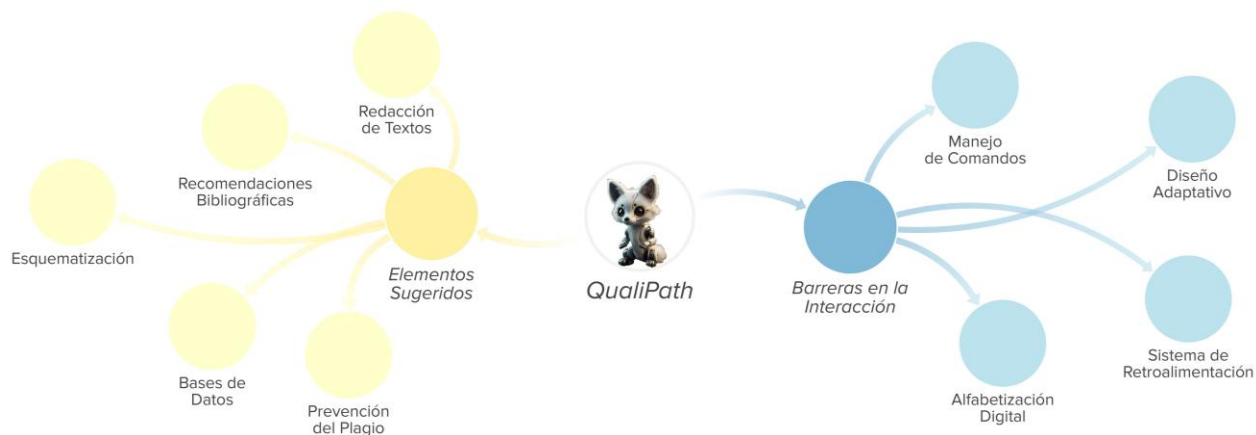
particulares del estudiante, dinamiza el aprendizaje, estimula las inteligencias múltiples y retroalimenta los temas vistos en el aula. Esta idea se reafirmó al averiguar cuál competencia investigativa –documental, cognitiva o tecnológica– fue la más fortalecida durante la interacción del sujeto con el OVA. Hubo una distribución equitativa de las respuestas: un 34% de los encuestados se inclinó por las documentales, otro 34% por las tecnológicas y el 32% restante por las cognitivas. Así, se puede decir que, a juicio de los/as usuarios/as, *QualiPath* impacta favorablemente en la formación del/la estudiante, atendiendo sus necesidades investigativas, manifestadas previamente en la fase de diagnóstico.

### Figura 20

#### *Fortalecimiento de Competencias Investigativas*



Por último, se preguntó a los encuestados si consideraban idóneo incluir otros tópicos en los módulos del OVA y si habían experimentado alguna dificultad técnica que ameritara ser corregida. Las apreciaciones obtenidas se agruparon en 2 categorías y 9 subcategorías de análisis que se pueden observar en el siguiente mapa de redes:

**Figura 21***Ajustes y Mejoras*

La categoría de *Elementos sugeridos* integra las respuestas de 15 personas –el 32% de la muestra– en 5 subcategorías: redacción de textos, esquematización, recomendaciones bibliográficas, bases de datos y prevención de plagio. Lo que los estudiantes y egresados de Trabajo Social propusieron en la subcategoría de *redacción de textos* fue enseñar a escribir científicamente con coherencia, sintaxis y rigurosidad; en *esquemmatización*, a organizar textos académicos, brindando una secuencia lógica a los contenidos y apartados; en *recomendaciones bibliográficas*, a crear un apartado donde se sugieran libros sobre metodologías en investigación cualitativa y cuantitativa; en *bases de datos*, a presentar diferentes repositorios y bancos de información que faciliten la búsqueda de documentos; y en *prevención del plagio*, a manejar otras herramientas gratuitas, tales como Turnitin, que garanticen el respeto por los derechos de autor.

En general, los encuestados propusieron estos 5 elementos pedagógicos con el propósito de complementar, específicamente, el módulo temático de la búsqueda de datos del OVA, diseñando nuevas cápsulas informativas que fortalezcan las competencias investigativas. Las recomendaciones bibliográficas, la esquematización de textos y la prevención del plagio son temas que corresponden a las competencias documentales. Sin embargo, la redacción y esquematización

de textos hacen parte de las competencias argumentativas. Aunque estas competencias fueron unas de las menos requeridas en la fase de diagnóstico –solo el 37% mencionó que era necesario desarrollarlas–, su mención en la evaluación del OVA sugiere que deben ser incluidas en futuras versiones para garantizar la formación integral de los/las estudiantes (ver Figura 5).

Por su parte, la categoría de *barreras en la interacción* aglomeró las apreciaciones de 7 participantes –que representaban el 15%– en 4 subcategorías: manejo de comandos, alfabetización digital, diseño adaptativo y sistema de retroalimentación. En la primera –*manejo de comandos*–, los encuestados expresaron que al llegar a la habitación donde se encontraban las instrucciones fue difícil memorizar la función que tenía cada comando. No obstante, al seguir interactuando con el OVA se dieron cuenta de que la simbología era intuitiva y la navegación fluida. En la segunda –*alfabetización digital*– se presentaron algunas complicaciones iniciales para manejar el OVA, ya que una parte de la muestra mencionó que era la primera vez que usaban la herramienta Genially, y por ende no estaban familiarizados con su interfaz interactiva. Aun así, al final lograron recorrer todo el OVA y acceder a las diferentes unidades temáticas que allí se encontraban.

En la tercera –*diseño adaptativo*– se reportaron fallos en la visualización de los contenidos desde teléfonos celulares, dado que los textos y subtítulos no se veían con claridad. Por lo tanto, resultaba mejor utilizar portátiles, computadoras o tabletas. Y en la cuarta –*sistema de retroalimentación*– se señaló la necesidad de incluir barras de progreso que permitan al estudiante conocer su estado actual dentro del OVA. De las 4 barreras expuestas, solo las dos primeras –la de *manejo de comandos* y *alfabetización digital*– son autogestionables; es decir que se solucionan con la práctica. En contraste, el *diseño adaptativo* requiere de un aviso de navegación donde el docente sugiera abrir *QualiPath* en dispositivos con pantalla amplia, y el *sistema de retroalimentación* demanda un ajuste técnico que optimice la experiencia del/la estudiante.

## 5. Conclusiones

La presente práctica docente se orientó al fortalecimiento de las competencias investigativas de los/as estudiantes de Trabajo Social de la UIS mediante el diseño e implementación de un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA). A partir de una encuesta de caracterización en el área de investigación cualitativa, se identificó la necesidad de robustecer sus competencias documentales, cognitivas y tecnológicas, particularmente en el manejo de normas APA –citar, referenciar y evitar cometer plagio–, la búsqueda de fuentes bibliográficas, la gestión de información, el análisis de datos, la presentación de resultados y el uso de herramientas digitales. De manera complementaria, los resultados de la encuesta evidenciaron que la práctica pedagógica en el aula desempeña un factor decisivo en el proceso formativo, destacándose la orientación que brinda el docente durante la asignatura y la implementación de estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje activo, autónomo y significativo.

En coherencia con este diagnóstico, se diseñó *QualiPath*, un OVA que integra tecnología y pedagogía para dar respuesta a las necesidades identificadas, además de consolidar nuevas rutas de aprendizaje en investigación. El recorrido por dicha herramienta –creada en *Genially*– está guiada por 2 avatares –Fennec y Lingo– que acompañan al usuario por diversas habitaciones interactivas, módulos temáticos, videos pedagógicos, bloques evaluativos, tareas prácticas y juegos que se enfocan en la búsqueda y el análisis de datos. Cada una de estas estrategias buscó desarrollar las competencias investigativas del/la estudiante, garantizando la adquisición de conocimientos, estimulando sus inteligencias múltiples, retroalimentando los temas vistos en clase, complementando el proyecto de aula de la asignatura, fomentando el pensamiento crítico y dinamizando el proceso de enseñanza.

Finalmente, un grupo de 47 estudiantes y egresados de la escuela de Trabajo Social pilotó el OVA *QualiPath* y evaluó tanto su experiencia de uso como las actividades y contenidos multimedia que allí se encontraban a través de una encuesta virtual. Con base en la información obtenida, se identificó que más del 98% de la muestra considera que el OVA es inclusivo e intuitivo, con un diseño agradable, una secuencia lógica que facilita la comprensión de las unidades temáticas propuestas, videos pedagógicos de calidad, juegos divertidos y tareas prácticas que son esenciales para facilitar el trabajo en investigación. A su vez, se evidenció el desarrollo de las competencias investigativas de los encuestados, debido a que valoraron equitativamente el fortalecimiento de sus competencias documentales, cognitivas y tecnológicas en un 34%, 32% y 34%, respectivamente.

A grandes rasgos, *QualiPath* es una herramienta versátil, accesible e interactiva que satisface las necesidades de los/las estudiantes en investigación. Aun así, surgieron algunas recomendaciones que deben ser tenidas en cuenta. Por un lado, un 32% de la muestra expresó que sería pertinente incluir en el OVA temas como la redacción y esquematización de textos, la incorporación de un apartado con recomendaciones bibliográficas, el manejo de bases de datos y la prevención de plagio. Por otro lado, un 15% propuso incorporar un sistema de retroalimentación –barra de progreso– que permita a los participantes verificar qué tanto han avanzado dentro del OVA y evitar el uso de dispositivos celulares que dificultan –más no imposibilitan– la visualización de las unidades temáticas y la legibilidad de los textos.

Desde esta perspectiva, se propone que el OVA sea incorporado de manera sistemática en la asignatura de Investigación Cualitativa y, posteriormente, en las demás asignaturas de investigación social del programa. Asimismo, se recomienda que los/as docentes promuevan su uso como una herramienta de apoyo para el desarrollo de competencias investigativas y que futuros

practicantes continúen su optimización a partir de los hallazgos del pilotaje. En definitiva, se sugiere la adopción institucional de este recurso como una estrategia pedagógica e innovadora que incentiva la producción de conocimiento, mejora la interacción del estudiante con los contenidos, reduce la brecha digital en el campo de la educación y promueve el pensamiento crítico.

### Referencias

- Aceros, J. (2025). *Investigación Cualitativa - Programa 2025-1*. Universidad Industrial de Santander. <https://tinyurl.com/ykhwu6hu>
- Acuerdo 051 de 2009 [Consejo Superior, Universidad Industrial de Santander]. Por la cual se adopta la política y se definen los principios orientadores del apoyo a la formación mediante las Tecnologías de la Información y Comunicación – TIC. 28 de agosto de 2009.
- Acuerdo 233 de 2021 [Consejo Académico, Universidad Industrial de Santander]. Por el cual se aprueba el Modelo Pedagógico de la Universidad Industrial de Santander. 10 de agosto de 2021.
- Agustín, J., Rojas, L., Valderrama, C., Ruíz, J., y Flores, K. (2022). Herramientas digitales más eficaces en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Horizontes*, 6(23), 669–678. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.367>
- Aparicio, O. (2023). La Inteligencia Artificial y su incidencia en la educación: Transformando el aprendizaje para el siglo XXI. *RIPIE*, 3(2), 217-229.
- Araya, V., Alfaro, M., y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: Orígenes y Perspectivas. *Laurus*, 13(24), 76-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485004>
- Astaiza, M., y López, M. (2024). El OVA como estrategia para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de francés. *Entramado*, 20(2), 1-14. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.10922>
- Bernate, J., y Vargas, J. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 26, 141-154. <https://doi.org/10.31876/rsc.v26i0.34119>
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 3-19.

- Cañedo, T., y Figueroa, A. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, (41), 2-18.
- Castellanos, R., Martín, J., y Alemán, P. (2022). *El papel de las competencias digitales en el Trabajo Social: un análisis de las líneas de investigación*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <http://hdl.handle.net/10553/119594>
- Castro, M., Reyna, C., y Méndez, J. (2017). *Metodología de intervención en Trabajo Social*. Universidad Autónoma de Yucatán. <https://www.acanits.org/assets/img/libros/Metodologia%20TS.pdf>
- Ccoa, F., y Alvites, C. (2021). Herramientas Digitales para Entornos Educativos Virtuales. *Revista Lex*, 19(27), 315-330. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8023397>
- Cerda, H. (2021). *El proyecto de Aula El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimiento*. Magisterio.
- Cortés, D., y Sánchez, S. (2021). *Desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de una institución de secundaria de la ciudad de Cúcuta* [Tesis de grado, Corporación Universitaria Adventista en Colombia]. Repositorio UNAC.
- Cubillos, V., y Llanos, F. (2016). El proyecto de aula: ¿estrategia pedagógica o práctica investigativa? Sistematización de la experiencia de un seminario de investigación aplicada. *Papeles de coyuntura*, (41), 52-79.
- Echeverría, V., y Molina, P. (2022). Herramientas digitales en el aprendizaje y su relación con las habilidades creativas de los estudiantes. *Revista Sinapsis*, 2(21), 1-16. <https://doi.org/10.37117/s.v2i21.608>
- Escobedo, R. (2024). El aprendizaje interactivo como estrategia en el sistema a distancia. *RILCO*, 6(22), 37-56. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9859943.pdf>

- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(96), 35-53.
- Flores, Y., y Cruzado, L. (2019). Herramientas de aprendizaje colaborativo en el desarrollo personal de los alumnos de trabajo social de la Universidad Nacional de Trujillo. *Revista Tzhoecoén*, 11(2), 1-9. <https://doi.org/10.26495/tzh.v11i2.1059>
- Galeano, G., y Guloso, J. (2023). *OVA como estrategia didáctica para el mejoramiento de la enseñanza del pensamiento espacial y los sistemas geométricos en estudiantes de quinto de primaria en zona rural* [trabajo de grado, Universidad de Córdoba]. Repositorio Unicórdoba.
- Gallegos, M., Cárcamo, H., Jarpa, C., y Vargas, H. (2023). Procesos de enseñanza y aprendizaje de la investigación en Trabajo Social. *Perspectiva educacional*, 62(4), 157-178. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.4-Art.1287>
- Gómez, L., Muriel, L., y Londoño, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(2), 118-131. <https://www.redalyc.org/journal/4766/476661510011/html/>
- Guamán, J., y Rivera, Y. (2024). Fomentando el pensamiento reflexivo: estrategias para mejorar las habilidades de metacognición. *Esprint*, 3(1), 28-38.
- Gutiérrez, C. (2024). *La educación superior en Colombia: análisis de los retos en el cuatrienio 2022-2026* [Trabajo de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/67928>
- Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. *Revista Educación y Tecnología*, (1), 111-122.

- Hernández, I., Lay, N., Herrera, H., y Rodríguez, M. (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *RCS*, 27(2), 242-255. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35911>
- Ley 1581 de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. Octubre 7 de 2012. DO. N°48587.
- López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado*, 20(1), 311-322. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56745576016>
- López, E., y Escobedo, F. (2021). Conectivismo, ¿un nuevo paradigma del aprendizaje? *Desafíos*, 12(1), 73–79. <https://doi.org/10.37711/desafios.2021.12.1.259>
- Martínez, M., Rey, E., y Ariza, S. (2008). *El proyecto de aula como estrategia de enseñanza en la educación media vocacional en el colegio Fontán* [Tesis de maestría, Universidad de la Salle]. Ciencia Unisalle. <https://hdl.handle.net/20.500.14625/20347>
- Marzano, R., y Kendall, J. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Corwin Press.
- Medina, M., Rómulo, C., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C., y Castillo, R. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Inudi Perú.
- Medina, S. (2020). Estrategias didácticas y adquisición de habilidades investigativas en estudiantes universitarios. *Journal of business and entrepreneurial studies*, 4(1), 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7472745>
- Molina, J., Lucio, A., y Chicaiza, D. (2025). Uso ético pedagógico de la inteligencia artificial en educación. *Ciencia latina*, 9(4), 11458-11477. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i3.19082](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.19082)
- Monar, K., Abril, E., y Gómez, I. (2023). Las tecnologías como recursos para la integración educativa: El video con subtítulos para el aprendizaje del alumnado con discapacidad auditiva. *Revista Andina de Educación*, 6(2), 1-9.

- Morales, L., Gutiérrez, L., y Ariza, L. (2016). Guía para el diseño de objetos virtuales de aprendizaje (OVA). *Rev. Cient. Gen. José María Córdova* 14(18), 127-147.
- Moreira, J., Mera, C., y Vera, F. (2021). Objetos virtuales de aprendizaje como estrategia didáctica de enseñanza aprendizaje en la educación superior. *Dominio de las Ciencias*, 7(3), 926-934. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/2064>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
- Paguay, M., Jiménez, D., Quiliguango, V., Maynaguez, M., Coello, C., y Coello, S. (2024). La ética en el uso de la inteligencia artificial en los procesos educativos. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 1(4), 145-158. <https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.12>
- Peinado, J. (2023). Uso de herramientas digitales y competencias de investigación en estudiantes de posgrado. *Revista Conrado*, 19(92), 8-17.
- Penagos, G. (2015). Desde los proyectos de aula hacia la investigación formativa: un reto de la docencia en la educación superior. *Rastros Rostros*, 17(31), 105-109.
- Piaget, J., y Cook, M. (1952). *The origins of intelligence in children*. International University.
- Pineda, E., y Orozco, P. (2018). *Herramientas digitales para la investigación educativa en contextos de convergencia cibercultural*. Universidad Santo Tomás.
- Puentes, M. (2022). *Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) como propuesta para facilitar procesos básicos de lecto escritura en el grupo de "Arquitectos" con discapacidad psicosocial que se encuentran en el Hogar Nuestra Señora de las Lajas* [Proyecto de investigación, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD.
- Rodríguez, E., Vargas, E., y Luna, J. (2010). Evaluación de la estrategia “aprendizaje basado en proyectos”. *Educación y Educadores*, 13(1), 13-25.

- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *IN*, 3(1), 29-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413>
- Ronquillo, G., De Mora, E., Bohórquez, A., y Padilla, J. (2023). Modelo constructivista y su aplicación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. *Journal of Science and Research*, 8(2), 256-273. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10420471>
- Siemens, G. (2005). Conectivismo: learning and knowledge today. *International Journal of Instructional Technology at Distance Learning*, 2(1), 1-9.
- Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Universidad Industrial de Santander. (11 de marzo de 2025). *Pregrado en Trabajo Social*. UIS. <https://pregrados.uis.edu.co/pregrado-en-trabajo-social/#>
- Vega, R., Bazurto, I., y Jaramillo, G. (2023). El Constructivismo en entornos virtuales y su aplicación en los estudiantes. *Propuestas Educativas*, 5(9), 28-37.
- Vélez, M., Chancay, L., y Zambrano, J. (2022). Uso de las herramientas virtuales y el aprendizaje gamificado en los estudiantes del 2022. *Yachasun*, 6(10), 98-117.
- Viteri, T., y Vázquez, S. (2015). Formación de habilidades de investigación formativa en los estudiantes de la carrera de ingeniería comercial de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad de Guayaquil. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 36-44.
- Yepes, S., Montes, W., Álvarez, J., y Ardila, J. (2017). Grupo focal: una estrategia de diagnóstico de competencias interculturales. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 10(18), 167-181.
- Zorro, L. (2024). *Fortalecimiento de las Competencias Investigativas a partir de Proyectos de Aula en la Institución Educativa Suazapawa, Nobsa Boyacá* [Trabajo de grado, Universidad Industrial de Santander]. Repositorio Noesis.

## Apéndices

### Apéndice A. Encuesta de Evaluación del OVA

El cuestionario se puede encontrar dando clic al siguiente enlace:

<https://forms.cloud.microsoft/r/Y9NgD2JkmC>

### Apéndice B. Consentimiento Informado

#### Modelo de Consentimiento Informado OVA QualiPath

##### **Título Del Proyecto**

QualiPath: fortalecimiento de competencias de investigación cualitativa en estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander a través de un OVA.

##### **Objetivo**

La siguiente encuesta tiene el objetivo de conocer tu experiencia tras haber utilizado el OVA *QualiPath*, el cual busca potenciar la formación en investigación cualitativa de los estudiantes de Trabajo Social de la UIS.

##### **Privacidad y Confidencialidad**

La información que suministres será utilizada para alcanzar los objetivos planteados y los resultados podrán ser publicados o presentados en revistas, reuniones, congresos y demás escenarios de divulgación de conocimiento.

##### **Beneficios**

Además, es fundamental que quede claro que, tus respuestas serán anónimas y no recibirás ningún beneficio económico por llenar esta encuesta. Sin embargo, tu participación contribuirá al desarrollo del OVA y siempre podrás consultar los datos que se recojan.

##### **Consentimiento**

Con esto en mente, ¿autorizas al equipo de investigación para que recopile, almacene y use los datos aquí suministrados?      SÍ       NO

### **Apéndice C.** Canal de YouTube

*Investigación Cualitativa QualiPath* fue un canal creado para facilitar el acceso de los estudiantes de Trabajo Social a los contenidos pedagógicos del OVA:

<https://www.youtube.com/@Investigaci%C3%B3nCualitativaQualiP>