UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO
CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR - CEPIES

LA INVESTIGACIÓN COMO METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE ENSEÑANZA PARA ESTUDIANTES Y DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Tesis de Maestría para optar el grado académico de Magister Scientiarum en Psicopedagogía y Educación Superior

MAESTRANTE: SANDRA MITZILAN UNZUETA MORALES

TUTOR: M. SC. ING. IVÁN ANTONIO IRAZOQUE TOBIAS

LA PAZ – BOLIVIA
2019

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO

CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Tesis de Maestría:

LA INVESTIGACIÓN COMO METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE ENSEÑANZA PARA ESTUDIANTES Y DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Para optar el Grado Académico de Magister Scientiarum en Psicopedagogía y Educación Superior, de la Postulante*:*

SANDRA MITZILAN UNZUETA MORALES

Nota Numeral: ..…….

Nota Literal: ……..……

Significado de Calificación: ……..…...

Director CEPIES: …….. ……..**.....**

Sub Director CEPIES: …….. ……..

Tutor: ……. ……..

Tribunal: …… ……..

Tribunal: …… ……..

La Paz,…..…de……..…..…… de 2019

Escala de Calificación para programas Postgraduales Según el Reglamento para la elaboración y Sustentación de Tesis de Grado vigente en el Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior CEPIES: a) Summa cum laude (91-100) Rendimiento Excelente; b) Magna cum laude (83-90) Rendimiento Muy Bueno; c) Cum laude (75-82) Rendimiento Bueno; d) Rite (66-74) Rendimiento Suficiente; e) (0-65) Insuficiente.

DEDICATORIA

A mis hijos Leonardo, Milo y Mayka.
Amor de mi vida, fuente de energía, fortalece e inspiración de la pasión por una Educación que desarrolle al máximo las potencialidades cognitivas, afectivas y humanas que liberan y transforman el mundo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN……...……...…….**1**

CAPÍTULO I.
BASES CIENTÍFICAS DE LA INVESTIGACIÓN

1. MARCO HISTÓRICO…….……..……..**7**
1.1. Marco de hechos……..……...……**8**
1.2. Marco de investigaciones……....……**...10**

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN……...…….……...…**13**
2.1. Planteamiento del problema……...……**13**
2.2. Formulación del problema……**19**
2.2.1. Pregunta Fundamental……...…..……**19**
2.2.2. Preguntas Complementarias…….……..…..……**20**
´

3. OBJETIVOS……..……**21**
3.1. Objetivo general……...…….……**21**
3.2. Objetivos específicos……...…….……**21**

4. HIPÓTESIS…….…….……..**23**
4.1. Hipótesis Fundamental**.....25**
4.2. Hipótesis Complementarias……...……..…….**.....25**

5. JUSTIFICACIÓN…….……**27**

CAPÍTULO II.
MARCO TEÓRICO

1. LA INVESTIGACIÓN COMO METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE ENSEÑANZA…….……**34**
1.1. Como procedimiento metodológico…….…….…..……**...35**
1.2. Como procedimiento metódico……..…….……**...49**

2. APRENDIZAJE CRÍTICO, REFLEXIVO Y DESARROLLADOR…...……**63**

CAPÍTULO III.
METODOLOGÍA

1. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN……..……..……...…**77**

2. VARIABLES……...**88**
2.1. Variable Independiente……..……..**88**
2.1.1. Definición Conceptual……..……....……**88**
2.1.2. Operacionalización.....**89**
2.2. Variable Dependiente…….……...…….…**90**
2.2.1. Definición Conceptual…….……...….**90**
2.2.2. Operacionalización…….……**91**

3. POBLACIÓN Y SUJETOS……..……**93**

4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN……..……..**97**
4.1. Técnicas e instrumentos de acopio de información……...……**97**
4.1.1. Observación Participante…….……...……**98**
4.1.2. Entrevista Académico Científica Individual en Profundidad……..……..**99**
4.1.3. Acopio y Análisis de Obras Académico Científicas…….……..……**100**
4.1.4. Tareas de Construcción, Profundización y Consolidación……...…...**100**
4.1.5. Pruebas Académicas……..…..……..…**101**
4.1.6. Pre-Test y Pos-Test……...……...**101**
4.1.7. Acopio y Análisis de Documentos……...…….……...…**102**
4.1.8. Cartas de solicitud de incorporación a los paralelos de la investigación…….……..……....**103**
4.2. Técnicas e instrumentos de análisis……..……...**103**

5. AMBIENTE DE INVESTIGACIÓN……...…..……**105**
5.1. Las Aulas son el Ambiente Fundamental……..……...**105**
5.2. El Internet…….……..…..…**106**
5.3. Ambientes Accesibles……..…**107**
5.4. Ambientes Complementarios a Considerar…….……...……...…**107**
5.6. Salas de Estudio…….……..…**107**
5.7. Bibliotecas……...……...……...…**108**
5.8. Salas para Coloquios……...……..…**108**
5.9. Auditorios……...……...……..…**109**

6. PROCEDIMIENTO……..…**110**
6.1. Tareas……..……...……**113**
6.1.1. Tarea de Construcción…….……**113**
6.1.2. Tarea de Profundización……..……...……..**119**

6.1.3. Tarea de Consolidación……..……..……**132**

CAPÍTULO IV.
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

1. CONSTRUCCIÓN……...**160**

2. PROFUNDIZACIÓN……...……....**170**

3. CONSOLIDACIÓN……...…….……..**183**

CAPÍTULO V.
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. CONCLUSIONES……**195**

2. RECOMENDACIONES……..**204**

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA…….…….…..**208**

ANEXO I

1. INFORME DE PROCESO DE VALIDACIÓN DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.……...……..…**214**
1.1. OBJETIVOS……..……**214**

2. PROCEDIMIENTO……..……...……**215**
2.1. Prueba Piloto pre-test y pos-test……...…**215**
2.1.1. Objetivo……..……..…**215**
2.1.2. Procedimiento……..……....…**215**
2.1.3. Muestra o sujetos……..……...……**216**
2.1.4. Descripción del proceso de aplicación……..……..…**216**
2.1.5. Resultados.....**217**
2.1.6. Conclusiones……..……..…….……**218**
2.1.7. Técnicas e Instrumentos……..…….……**219**
2.1.7.1. Versión inicial de las Tec.-Inst……..…….……**219**
2.1.7.1.1. Versión inicial de la Prueba 1. Tema 1: Investigación Descriptiva…….……**219**
2.1.7.1.2. Versión inicial de la Prueba 2. Tema 2: Investigación Interventiva……**220**
2.1.7.1.3. Versión inicial de la Prueba 3. Tema 3: Abordaje Pragmático…….……...…**221**
2.1.7.1.4. Versión inicial de la Prueba 4. Tema 4: Abordaje Crítico…….……..**222**

2.1.7.2. Versión final de la Tec.-Inst……..…**223**
2.1.7.2.1. Versión final de la Prueba 1. Tema 1: Investigación Descriptiva……...**223**
2.1.7.2.2. Versión final de la Prueba 2. Tema 2: Investigación Interventiva……...**225**
2.1.7.2.3. Versión final de la Prueba 3. Tema 3: Abordaje Pragmático……..…...**226**
2.1.7.2.4. Versión final de la Prueba 4. Tema 4: Abordaje Crítico……...……**227**
2.2. Prueba Piloto Entrevista Académica Científica Individual en Profundidad……....**229**
2.2.1. Objetivo……...…….…**229**
2.2.2. Procedimiento……...….**....229**
2.2.3. Muestra o sujetos……..……**230**
2.2.4. Descripción del proceso de aplicación…….……..……...**230**
2.2.5. Resultados…….**.....231**
2.2.6. Conclusiones…….**.....232**
2.2.7. Técnica e Instrumento**.....232**
2.2.7.1. Versión inicial de la Tec.-Inst……...…**232**
2.2.7.1.1. Versión inicial de la Entrevista Académico Científica Individual en Profundidad……..…….……..…….…..**233**
2.2.7.2. Versión final de la Tec.-Inst…….**....**……..…….……..….**237**
2.2.7.2.1. Versión final de la Entrevista Académico Científica Individual en Profundidad……..….…….……**237**

ANEXO II
VALIDACIÓN DE *TAREAS* POR TRES PARES EXPERTOS

RESUMEN

La Investigación como metodología de aprendizaje enseñanza para estudiantes y docentes en la educación superior es un estudio cuyos objetivos específicos son los de establecer los aspectos que la caracterizan de esta manera, explicar la forma en la que se elaboran conocimientos a través de ella, describir los grados de comprensión que posibilita, caracterizar el tipo de conocimientos que viabiliza y explicar la manera en la que puede ser utilizada para construir saberes crítico reflexivos y desarrolladores. Todos estos propósitos particulares coadyuvan con el objetivo general que es el de determinar si la Investigación es una metodología de aprendizaje enseñanza. Esta pesquisa se justifica porque se considera que los docentes universitarios son responsables de la formación integral de los estudiantes como ciudadanos con las más altas capacidades y cualidades laborales, sociales y humanas; la necesidad de constituir al Aprendizaje auténtico, como preocupación central de la Educación superando en la práctica, la formación clásica o tradicional, a partir de la construcción de alternativas pedagógico didácticas importantes; el compromiso de la Universidad respecto a una formación de calidad; y la relación existente entre Investigación y desarrollo humano. El tipo de indagación es interventiva porque se aplica la propuesta metodológica de la Investigación para el aprendizaje crítico reflexivo y desarrollador construida por la investigadora[1], aplicada, analizada, discutida y valorada por ella misma; en tal sentido, se sigue la lógica del diseño experimental **cualitativo** porque se manipula una Variable Independiente: "La Investigación como

[1] Investigadora es el término autorreferencial que la autora de la tesis emplea para señalar o destacar algún criterio, concepto, aspecto o factor específico de toda su obra.

metodología de aprendizaje enseñanza" y se analiza el efecto que dicho programa tiene en una Variable Dependiente: "Aprendizaje crítico, reflexivo y desarrollador", pero al ser la primera aproximación empírica de esta elaboración teórica y por la naturaleza tanto del Sujeto de Estudio (en lugar de Objeto de Estudio) como del propósito indagativo fundamental; el diseño de investigación específico es preexperimental **cualitativo** en una parte, porque la principal finalidad no es el control, sino la oportunidad de que todos los sujetos puedan beneficiarse del tratamiento y cuasiexperimental **cualitativo** en otra parte**,** ya que los sujetos de estudio se constituyen como tales, de forma totalmente natural y para poder materializar el control, sin afectar la finalidad formativa central de todos los participantes, la investigadora idea una manera de lograrlo – aporta metodológicamente – sin dejar de beneficiar a todos los sujetos del estudio con el tratamiento. Como la población de interés es aquella que desarrolla su proceso formativo mediante la Investigación como metodología de aprendizaje enseñanza en correspondencia a los criterios concebidos y desarrollados en esta indagación, se trabaja con todo el universo en el espacio y tiempo determinados. Los resultados demuestran que la Investigación puede ser una metodología de aprendizaje enseñanza para estudiantes y docentes en la Educación Superior, porque se cimenta en aprender haciendo y aunque exige mayores niveles de rendimiento en la elaboración de conocimientos que se caracterizan por ser crítico reflexivos y desarrolladores, los estudiantes logran mejores resultados en una proporción elevada; emocional y afectivamente esta metodología es aceptada y apreciada favorablemente por los aprendices, quiénes manifiestan como tres factores clave de su aprendizaje, los que para la investigadora son ejes centrales de su trabajo: Investigación, Valores y Práctica. Los niveles de comprensión que posibilita la Investigación son superiores, la construcción de auténticos y propios conocimientos; para emplearla como metodología de aprendizaje debe trascender "las innovaciones indagativas" dentro de una educación clásica o tradicional, convirtiéndose en el eje pedagógico didáctico estratégico central de todo el proceso, a través de la creación y desarrollo de **Tareas** de construcción,

profundización y consolidación que además de conocimientos y procedimientos, forman en valores y actitudes académico científicos e incorporan la emocionalidad y afectividad del aprendiz. La Investigación logró que los estudiantes dieran un salto cualitativo enorme en lo que respecta a un auténtico aprendizaje, siendo superados únicamente por el reto de redactar documentos verdaderamente originales – de su autoría –. Es un aporte significativo a la metodología pedagógico didáctica, principalmente a cómo aprende el Estudiante y cómo tendría que facilitar ese proceso el Docente; también lo es a la manera de realizar estudios cualitativos empleando importantes métodos científicos; a la calidad de la Educación y la responsabilidad de la Universidad al respecto; y al verdadero Desarrollo Humano de un país.

Palabras clave: Investigación como metodología de aprendizaje enseñanza, Aprendizaje crítico reflexivo desarrollador, Experimento Cualitativo, Tarea de Construcción, Tarea de Profundización, Tarea de Consolidación

SUMMARY

Research as a learning teaching methodology for students and teachers in higher education is a study whose specific objectives are to establish the aspects that characterize it in this way, explain the way in which knowledge is developed through it, describe the degrees of understanding that it makes possible, characterize the type of knowledge that it makes viable and explain the way in which it can be used to build critical reflexive and developer knowledge. All these particular purposes contribute to the general objective of determining if Research is a learning teaching methodology. This research is justified because it is considered that university teachers are responsible for the integral formation of students as citizens with the highest labor, social and human capacities and qualities; the need to constitute authentic Learning, as a central concern of Education, surpassing in practice, classical or traditional training, based on the construction of important pedagogical and didactic alternatives; the commitment of the University regarding quality training; and the relationship between research and human development. The type of inquiry is interventive because the methodological proposal of the Research for the critical reflexive and developer learning built by the researcher[1], applied, analyzed, discussed and valued by herself; in this sense, the logic of the design followed qualitative experimental design because an Independent Variable is manipulated: "Research as a teaching learning methodology" and the effect that said program has on a Dependent Variable: "Critical,

[1] Researcher is the self-referential term that the author of the thesis uses to indicate or highlight any specific criteria, concept, aspect or factor of all her work.

reflective and developer learning" is analyzed, but being the first empirical approach of this theoretical elaboration and by the nature of both Subject of Study (instead of Object of Study) as of the fundamental investigative purpose; the specific research design is qualitative preexperimental in one part, because the main purpose is not the control, but the opportunity for all subjects to benefit from the program and qualitative quasi-experimental in another part, since the study subjects are found as such , in a completely natural way and to be able to materialize the control, without affecting the central training purpose of all the participants, the idea of the researcher about a way to achieve it - contributes methodologically -, while still benefiting all the subjects of the study with the treatment. As the population of interest is that which develops its formative process through Research as a teaching learning methodology in correspondence with the criteria conceived and developed in this research, it works with the entire universe in the space and time affected. The results evaluate that that the Research can be a learning teaching methodology for students and teachers in Higher Education, because it is based on learning by doing and it requires higher levels of performance in the development of knowledge that are characterized by being critical reflective and developers, although it the students achieve better results on a high scale; Emotionally this methodology is accepted and favorably appreciated by the apprentices, who manifest as three key factors of their learning, which for the researcher are central tools of her work: Research, Values and Practice. The levels of understanding that Research allows are superior, the construction of authentic and own knowledge; to work as a method of learning, it must transcend "the innovations" within a classical or traditional education, it becoming the central strategic pedagogical didactic axis of the whole process, through the creation and development of construction, depth and consolidation tasks in addition to knowledge and academic values and attitudes, and it incorporates the emotionality and affectivity human condition in to a learning. With the Research, students made a great qualitative leap with respect to authentic learning, being only overcome by the challenge of writing truly

original documents, of their authority. It is a significant contribution to the pedagogical didactic methodology, mainly how the Student learns and how the Teacher facilitates that; the study also contribute a form of qualitative studies using important scientific methods, providing new criteria for these; as well to the quality of Education and to the responsibility of the University in this regard; finally, to the true Human Development of a country.

Keywords: Research as teaching learning methodology, Critical reflective developer learning, Qualitative Experiment, Construction Task, Deepening Task, Consolidation Task

INTRODUCCIÓN

El tema de la presente indagación es *La investigación como metodología*[1] *de aprendizaje enseñanza*. Los sujetos, las y los estudiantes y el ámbito, la Educación Superior. La primera parte, expone esencialmente el *Planteamiento del Problema y los Objetivos de Investigación*, en la cual se encuentra el Marco Histórico, el Problema de Investigación, los Objetivos, la Hipótesis y la Justificación. Marco Histórico que está constituido por el ámbito académico, investigativo y científico de la ciudad de La Paz, Estado Plurinacional de Bolivia; específicamente, la Universidad Mayor de San Andrés, de 2016 a 2017, y la Universidad Pública y Autónoma de El Alto, en 2016.

Dentro del Marco Histórico se encuentran el Marco de hechos y el Marco de investigaciones. El Marco de hechos que motiva las variables de estudio, la influencia de la Investigación como metodología de aprendizaje enseñanza y el Aprendizaje crítico, reflexivo y desarrollador como consecuencia. Existen importantes dificultades de aprendizaje, niveles superficiales y muy básicos en la formación profesional. No se desarrolla ni se relaciona la Investigación, como el grado máximo de comprensión y la forma humana fundamental de construcción de conocimientos.

[1] Con el término de Metodología se quiere referir tanto la visión o enfoque orientador como el procedimiento, camino o pasos a seguir en el proceso de aprendizaje enseñanza. Por lo que Método, desde la perspectiva de la investigadora, se encuentra contenido en el de Metodología. Inicialmente, se pensó en el título: *La investigación como metodología y método de aprendizaje enseñanza para estudiantes y docentes en la Educación Superior.*

El Marco de investigaciones sustenta el fundamento que se investiga para conocer, propósito esencial de todo proceso de aprendizaje enseñanza; además, mediante esta actividad, se logra los máximos niveles comprensivos, fundamentales para una auténtica Educación Superior.

El Problema de Investigación, se encuentra conformado por el Planteamiento del problema y su Formulación. Se Plantea el problema como el desconocimiento respecto a si la Investigación, realmente puede constituirse como una metodología de aprendizaje enseñanza, que se viabilice con éxito en tal sentido y que repercuta significativamente en un aprendizaje crítico, reflexivo y desarrollador. En este sentido, la Formulación del problema cuestiona *¿La Investigación puede ser una metodología de aprendizaje enseñanza para estudiantes y docentes en la Educación Superior?*

Los Objetivos están compuestos por el Objetivo general y los Objetivos específicos. Como Objetivo principal, el presente estudio pretende *Determinar si la Investigación es una metodología de aprendizaje enseñanza para estudiantes y docentes en la Educación Superior*. Los Objetivos particulares esperan Caracterizar a la Investigación como metodología de aprendizaje enseñanza, Explicar cómo se construyen conocimientos a través de la Investigación, Describir los grados de comprensión que se logran mediante la Investigación, Caracterizar el tipo de conocimientos que se pueden construir con ella y Explicar la forma de utilizar la Investigación como metodología de procesos de aprendizaje enseñanza (PAE), para desarrollar conocimientos crítico reflexivos y desarrolladores.

La Hipótesis confirma que la Investigación es una metodología de aprendizaje enseñanza para estudiantes y docentes en la Educación Superior, y se Justifica la indagación a partir de la responsabilidad de las y los docentes universitarios respecto al servicio social sustancial que ejercen cuando se dedican a la formación profesional de ciudadanas y ciudadanos capaces, con altas cualidades laborales, humanas y sociales. Se trata de contribuir con una importante alternativa pedagógico didáctica para la Educación.

El *Marco Teórico* fundamenta la pesquisa expresando las bases y argumentos explicativos que permiten considerar la factibilidad de la Investigación como una metodología de aprendizaje enseñanza, y el tipo de aprendizaje privilegiado que se puede alcanzar con su materialización. El *Marco Metodológico* se compone por el Tipo y Diseño de Investigación, Variables, Población y Sujetos, Técnicas e Instrumentos de Investigación, Ambiente de Investigación, Procedimiento, Requerimientos y Cronograma.

El Tipo de Investigación es *Interventiva* y el Diseño de Investigación es el *Preexperimental* y *Cuasiexperimental*, con significativos aportes metódicos de la investigadora[2]. Las Variables son *La Investigación como metodología de aprendizaje enseñanza* (Variable Independiente) y *El Aprendizaje crítico, reflexivo y desarrollador* (Variable Dependiente). En cuanto a la Población, se trabaja con toda; es decir, no se toma una muestra porque existe una sola docente, la investigadora, que trabaja con la metodología de la Investigación en sus clases[3]. Razón por la cual, se decide considerar a todos y cada uno de los sujetos para la Indagación.

[2] Además del aporte teórico, las tesis de grado también pueden contribuir en la metodología de la investigación. Este el caso del presente estudio.

[3] Esta metodología de aprendizaje enseñanza es un recurso pedagógico didáctico creado por la propia investigadora, motivo de esta Investigación Interventiva.

Las Técnicas e Instrumentos se corresponden con el problema, objetivo(s), tipo y diseño investigativo, por lo que igualmente se innova importantemente, tratando, a la vez, de mantener criterios propios a este tipo de indagaciones, entre los cuales están el pre y pos test, las tareas[4] en un sentido mucho más abarcador y profundo, observación participante[5], entrevistas y entrevistas en profundidad individuales y grupales, acopio y análisis de obras académicas individuales y/o grupales, aplicación de pruebas académicas, encuestas, acopio y análisis de documentos.

El Procedimiento comprende la constitución de grupos experimentales y de control[6]; el desarrollo del contenido de asignatura y el investigativo como metodología de aprendizaje; la construcción de valores[7], conocimientos, procedimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y destrezas; la aplicación de pre-tests, pos-tests, pruebas académicas, encuestas, entrevistas y entrevistas en profundidad; el acopio y análisis de obras académicas individuales y/o grupales, y documentos; la valoración de todo el proceso.

En los Requerimientos se expresa las necesidades investigativas, en esta indagación, las materias son prácticamente las mismas a cualquier PAE universitario; pero son mucho más demandantes, por precisar reflexiones críticas, planteamientos, replanteamientos,

[4] Podrían ser entendidas como el programa de intervención, compuesto por extensas y sustanciosas dinámicas grupales.
[5] En los "experimentos puros" del campo de las ciencias naturales, se trata más bien de una observación no participante; sin embargo, esta indagación es en el área de la Educación y la investigadora es parte constitutiva de la actividad cotidiana de la población en estudio.
[6] Con un criterio nuevo, diferente al sugerido por la bibliografía actual (ver Procedimiento en el respectivo apartado).
[7] Como investigadoras e investigadores; estudiantes, parte de una comunidad de aprendizaje enseñanza; seres individuales y sociales; futuros profesionales de un país que requiere desarrollo y transformación.

procedimientos y actividades continuas que superan grandemente los criterios tradicionales; también se necesita un uso adecuado, pertinente y oportuno del espacio y tiempo, se requiere mayor predisposición. El Cronograma expresa los plazos, desde el planteamiento hasta la conclusión del estudio, a fines de 2017; la Bibliografía de Referencia es el sustento que fundamenta este estudio.

CAPÍTULO I.

BASES CIENTÍFICAS DE LA INVESTIGACIÓN

1. MARCO HISTÓRICO

La presente investigación se desenvuelve en el ámbito académico, investigativo y científico de la ciudad de La Paz, específicamente, en la Universidad Mayor de San Andrés, de 2016 a 2017, y la Universidad Pública y Autónoma de El Alto, en 2016.

En tal sentido, los espacios y los tiempos en los que se desarrollará está investigación están constituidos por un paralelo de las materias Introducción a la Investigación, Métodos de Investigación y Teoría y Práctica de la Comunicación I, de la carrera de Ciencias de la Comunicación Social, de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA); los años 2016-2017. Un paralelo de la materia Métodos de la Investigación I, de la carrera de Psicología, de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la UMSA; Primer Semestre 2016. Un paralelo del módulo *Fundamentos Psicopedagógicos de la Docencia Universitaria*, del programa Organización y Administración Pedagógica del Aula; versiones XCII – A, septiembre de 2016; XCIII – A, febrero a marzo de 2017; del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior (CEPIES) de la UMSA. Un paralelo de las materias de Psicodiagnóstico I y II, Primer Semestre 2016, y Psicodiagnóstico I, Segundo Semestre 2016; de la carrera de Psicología, de la Facultas de Ciencias Sociales, de la Universidad Pública y Autónoma de El Alto (UPEA).

1.1. Marco de hechos

La Investigación como metodología y método de aprendizaje enseñanza, se constituye en el área problemática porque existen importantes dificultades de aprendizaje en la Educación, en general, y la Educación Superior, en particular; también se percibe niveles superficiales y muy básicos de conocimientos que en la formación profesional, sobre todo, no corresponde. La Investigación se relaciona con el grado máximo de comprensión, por un lado, y, por el otro, con la forma humana esencial de construcción de conocimientos. Razones fundamentales para considerarla la manera más significativa de aprender y enseñar en Educación Superior.

De Miguel Díaz, en su investigación sobre la *universidad convergente*, reconoce la necesidad de una transformación metodológica crítico reflexiva en el quehacer de la cátedra en la Educación Superior; precisamente, trascender el plano Tradicional acrítico y poco o nada reflexivo hacia otro de verdadera construcción. Expresa que

> El proceso de convergencia, más de mil universidades emitiendo en la misma onda, está provocando un cambio de orientación metodológica dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), por lo que la didáctica universitaria se enfrenta, a un enfoque centrado en el alumno. Se quiere acabar, así, con la nefasta tradición del profesor depositante, que atiborra al alumno con un sin número de datos, que luego vomita sin digerir en los exámenes. Ventilar las aulas universitarias con el aire fresco de un constructivismo pedagógico que promueva y potencie el aprendizaje, el trabajo autónomo del estudiante y la educación permanente: *lifelong learning.* Romper con el anacronismo de una pedagogía universitaria de perfil transmisor y bancario, como diría Paulo Freire,

> uno de los grandes pedagogos del siglo XX. Aún cuando estos nuevos viento tienen una ya larga tradición pedagógica, apenas si habían dejado sentir su soplo en las aulas, pasillo y despachos universitarios, en los que se comienza a notar la brisa refrescante de una renovación pedagógica que exigirá, en todo caso, cambios muy complejos y profundos en las metodologías y en los escenarios de la universidad convergente. (2006, 1)

Esa preocupación constituye un hecho altamente significativo para tomar conciencia sobre la imperiosa urgencia de implementar nuevas maneras de promover un verdadero aprendiza en las y los estudiantes. También Pozo y Monereo, en *Introducción: La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender*, exponen un artículo de prensa que especifica las limitaciones que los jefes encuentran en la formación de los nuevos profesionales.

Con el título, "¿Qué opinan las empresas de los recién licenciados?" y el subtítulo, "Las compañías se quejan de la falta de formación práctica, aptitud para el trabajo en equipo y dominio de los idiomas por los títulados"; se exponen "Principales carencias de los titulados" en orden porcentual de importancia: "Formación práctica", "86"%; "Habilidades directivas", "83"%; "Capacidad para comunicarse eficazmente", "78"%; "Capacidad de gestión y comunicación", "76"%; "Idiomas", "75"%; "Aptitud para trabajar en equipo", "72"%; "Motivación y disposición para el trabajo", "71"%; "Capacidad para resolver problemas", "71"%; "Capacidad de análisis", "64"%; "Informática y nuevas tecnologías", "59"%; "Aptitud para aprender", "54"%; "Conocimientos teóricos", "27"% (2009, 18).

Mediante la Investigación las y los estudiantes aprenden prácticamente; si desarrollan indagaciones en grupos, desarrollan y fortalecen sus capacidades directivas, así como cuando se organizan para exponer sus hallazgos y compartirlos en plenarias; tanto la concepción investigativa, como sus procedimientos y sus resultados tienen que ser comunicados eficaz y efectivamente; al investigar, se gestiona muchos procesos, desde el perfil de proyecto hasta la materialización de todo el estudio; desde luego, se aprende a trabajar en equipo; los estudiantes tienen que motivarse y predisponerse para trabajar constantemente; también deben desarrollar altos niveles de resolución de problemas, la investigación en sí es encontrar alternativas de solución frente a una problematización; para ello, una herramienta esencial es el análisis. Por su puesto, nada de esto sería posible, sin la capacidad de aprendizaje. Aprender e investigar son dos caras de una misma moneda.

1.2. Marco de investigaciones

La investigación como metodología y método de aprendizaje enseñanza en Educación Superior, se sustentará en el fundamento de que se investiga para conocer, que es precisamente lo que se busca en todo proceso de aprendizaje enseñanza, en general, y en la Educación Superior, en particular. Por otra parte, a nivel profesional, sobre todo, tiene que existir la exigencia de conquistar los máximos niveles comprensivos y estudios como los de Perkins (1995) declaran que el mayor grado comprensivo se logra, específicamente, a través de la Investigación. También, muchas otras indagaciones en el campo de la

Psicopedagogía, respaldan y fundamentan la relevancia de la Investigación en el ámbito de la formación académica.

Slavin refiere el trabajo de Shlomo y Sharan en la Universidad de Tel Aviv sobre investigación grupal como método de organización del aula. Los estudiantes interactúan en pequeños grupos y en torno a "cuestionarios cooperativos", debaten, planifican, desarrollan proyectos. La estrategia permite que los propios estudiantes formen grupos de 2 a 6 participantes, que escogen tópicos de la unidad en estudio y a través de responsabilidades individuales, se materializan las actividades requeridas para la confección de los informes de grupo que son expuestos para conocimiento de todo el curso (19).

Así mismo, estudios del Aprendizaje Basado en la Investigación (ABI), que tiene como una de sus fuentes principales el modelo educativo de Boyer; expresado en su investigación *Scholarship reconsidered*. *Priorities of the professoriate*[8], demuestra que la pesquisa constante nutre el aprendizaje, insta a la Universidad a jugar un rol más protagónico respecto a este particular; superando el divorcio entre enseñanza e investigación. De igual manera, su trabajo se erige como enfoque que tiene una visión activa de la indagación, porque para él, debe llegar a la aplicación de saberes relacionando a las y los estudiantes con su realidad.

Por su parte, Villa (2008)[9], a través de una evaluación docente e institucional universitaria, trata la variabilidad negativa entre funciones docente e investigadora

[8] Ver Bibliografía de Referencia.
[9] Consultar Bibliografía de Referencia.

proponiendo la innovación pedagógica en la construcción del equilibrio que debería existir entre ambas actividades académicas como garantía de calidad formativa. También Bojorque en "Investigación y docencia. Nexos y beneficios mutuos" enfatiza la necesidad de un equilibrio entre la cátedra y pesquisa y establece aquellos factores que justifican su relación y, como principal nexo, apunta precisamente el aprendizaje porque investigar es ya un proceso de conocimiento.

Aquel establece que al incorporar actividades investigativas a la cátedra, se mejora significativamente ambos componentes científicos contribuyendo tanto a la educación de las y los estudiantes como a la de las y los propios docentes, lo que termina beneficiando a toda la sociedad. No sólo fortalece el currículo, sino que dota de importantes habilidades y destrezas a los aprendices como la autoeducación continua.

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

2.1. Planteamiento del problema

Para quienes desarrollamos procesos de aprendizaje enseñanza, la preocupación por buscar, indagar, identificar, estudiar, analizar, reflexionar críticamente, interpretar y comprender cómo aprende la gente (las y los estudiantes) debe ser una preocupación central de nuestra actividad profesional. La investigadora desconoce todos los aspectos fundamentales del cómo, los sujetos construyen sus conocimientos y esta se constituye en la inquietud de partida.

En ese sentido, a pesar de que en importantes sectores del espacio académico altamente crítico, se tiene plena conciencia que es, fundamentalmente, la Investigación el camino de construcción de conocimientos; dentro de la práctica docente aún no se ha ganado el lugar que amerita como metodología y método esencial de los procesos de aprendizaje enseñanza; sobre todo, en la Educación Superior, donde los niveles de comprensión deben alcanzar el grado máximo. Cómo lograr que la Investigación conquiste el lugar que le corresponde, tanto en el pregrado como en el postgrado, para contribuir a una Educación Superior de calidad; qué camino hay que seguir para que los estudiantes se conviertan en

auténticos investigadores, constructores de conocimientos críticos, reflexivos y desarrolladores.

Los grados de comprensión sobre los distintos hechos o fenómenos, tanto materiales como inmateriales, de la realidad; también tiene que erigirse como otra preocupación complementaria sustancial a cómo aprende la gente. Lógicamente, a través de los procesos de aprendizaje enseñanza, tiene que esperarse y procurarse elevados niveles interpretativos; nuevamente, en especial, cuando de Educación Superior se trata, al encontrarse nítidamente relacionada con la formación profesional, en la que sus estudiantes tendrán que resolver problemas específicos, cotidianamente. Cómo lograr mayores grados de comprensión en las y los estudiantes universitarios, es la Investigación el camino más adecuado, pertinente y oportuno para ello. Sin elevados niveles comprensivos, podemos considerar que las personas realmente aprenden; o más bien, altos grados comprensivos reflejan un verdadero aprendizaje.

Contrariamente a lo estudiado y esperado en correspondencia con los hallazgos de los últimos años respecto a los estudios de cómo aprende la gente y los grados de comprensión que se pueden lograr mediante distintas visiones, caminos y procedimientos; la docencia en general, y la de la Educación Superior, en particular, continúa siendo magistral, dogmática, repetitiva, poco o nada crítico reflexiva. En tal sentido, inicialmente, es importante describir la Investigación como metodología y como método de aprendizaje enseñanza en la escasa experiencia efectiva aún existente[10]; la caracterización resultante, servirá como referente para otras y otros docentes preocupados por desarrollar la actividad

[10] Esta investigación arroja que en la actualidad, dentro de las carreras de Ciencias de la Comunicación y Psicología tanto de la Universidad Mayor de San Andrés como de la Universidad Pública de El Alto y en el Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior, exclusivamente la investigadora desarrolla el proceso de aprendizaje enseñanza a través de la Investigación como metodología.

académica de una manera más adecuada, pertinente y oportuna para sus estudiantes y para toda persona interesada en procesos de aprendizaje enseñanza crítico reflexivos; en futuras indagaciones, la investigadora se preocupará por estudiar correlaciones, constatar experimentalmente la influencia positiva de la investigación en el aprendizaje; así como analizar el proceso desde el papel que juega el contexto en el mismo, realizar indagaciones longitudinales y toda posible planteamiento del problema, pregunta de investigación y objetivo, respecto a este tema central de inquietud profesional[11]. Por ahora, se trata de conocer si la Investigación puede ser un recurso pedagógico didáctico efectivo para la construcción de auténticos aprendizajes y cómo se materializa eficaz y eficientemente esta posibilidad en la práctica docente cotidiana.

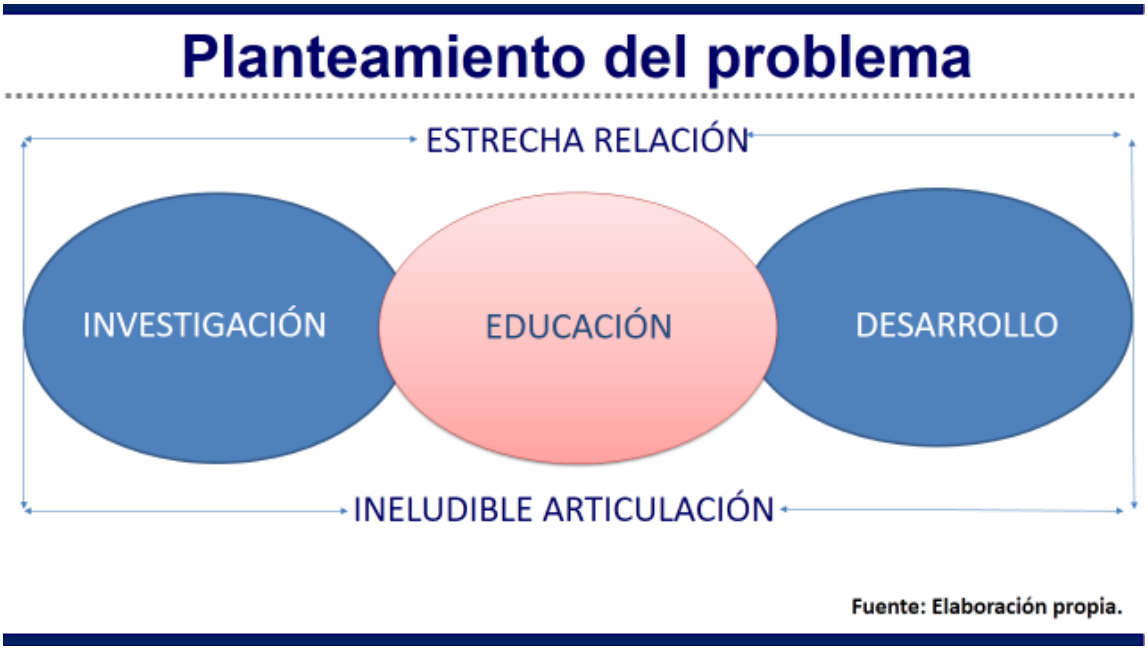
Problematizarnos sobre la Investigación y su enorme potencialidad en el Aprendizaje dentro del contexto de la Educación en general y de la Educación Superior, en particular, es fundamental porque en la actualidad tenemos pleno y profundo conocimiento del impacto de esta actividad humana en el desarrollo y estilo de vida de los distintos países del mundo[12]; en este sentido, la investigadora reflexiona que

> Existe una estrecha relación entre Investigación y Desarrollo que debe impulsar la reflexión sobre la necesidad de comprender la importancia de la misma, en correspondencia al objetivo de mejorar las condiciones de vida para la población de los países que llevan a cabo una indagación irrelevante en el plano mundial, o más drástico aún, no realizan Investigación en absoluto. Por su puesto, son los sistemas y procesos

[11] El tema de la Investigación, en general, y como metodología y método de aprendizaje enseñanza en la Educación, es un tópico de interés fundamental para la investigadora desde que inició su actividad docente en 2001 y, que con el tiempo, ha venido reflexionando críticamente y trabajándolo. Esta tesis, se constituirá en un aporte más en este sentido, pero no será el último, pues se tiene pensado continuar su estudio, tanto en profundidad como extensión, en el futuro.

[12] Al respecto, ver nuevos avances indagativos de la investigadora, en la justificación de esta investigación.

> educativos de los distintos estados los llamados a preocuparse y asumir la ineludible articulación existente entre Investigación, Educación y Desarrollo, el problema es no comprender y/o eludir este gran compromiso y responsabilidad que les toca asumir a todas las naciones del planeta tierra. (Unzueta, 2019, 5)

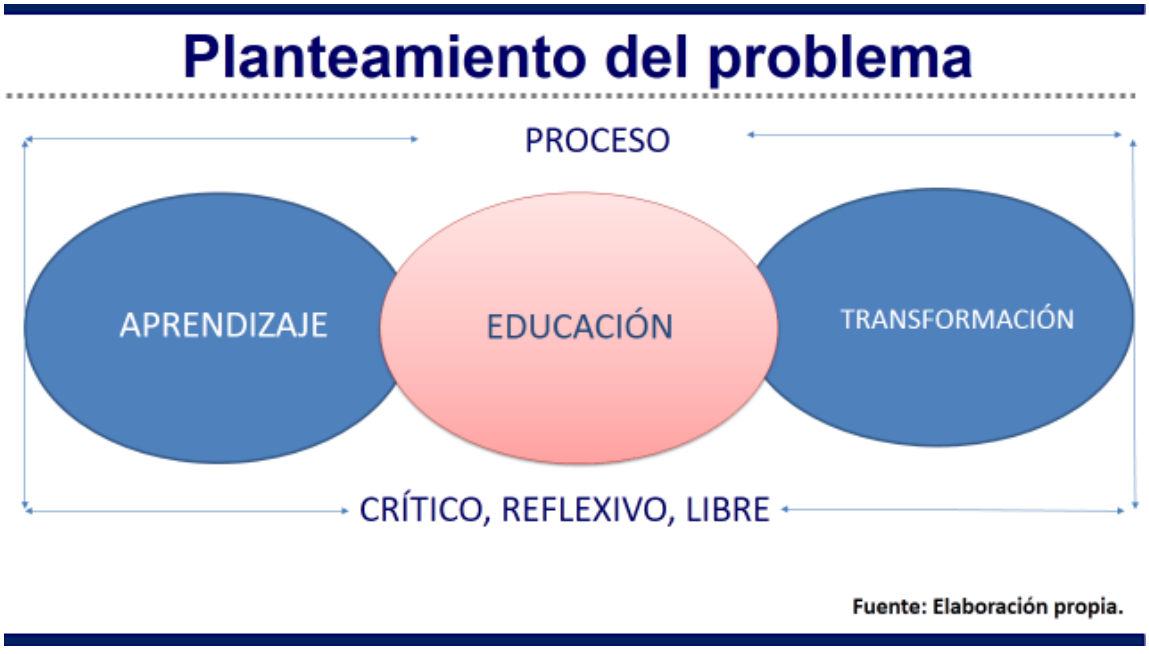


Fuente: Elaboración propia.

(Unzueta, 2019, 6).

Esa estrecha relación e ineludible articulación entre Educación, Investigación y Desarrollo refiere una auténtica Pesquisa, exigente por naturaleza que es lograda con niveles o grados muy exigentes de estudio; y, que desde la perspectiva de la investigadora, es promovida pos sistemas educativos que verdaderamente buscan y se identifican con la calidad en esencia, visión y acción que entrecruzan y enlazan Aprendizaje e Investigación.

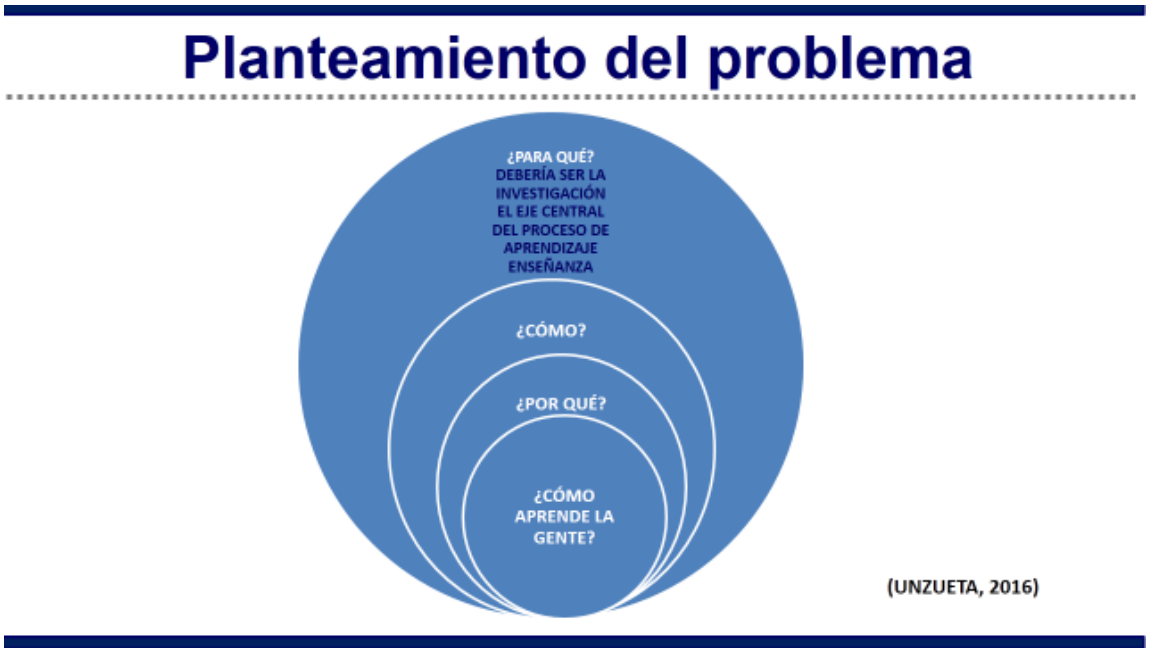
En un proceso educativo crítico, reflexivo y libre existe una coincidencia altamente significativa entre Investigación y Aprendizaje, porque un auténtico Aprendizaje y, sobre todo, a nivel Superior; únicamente es posible mediante la construcción de nuevos conocimientos en correspondencia a problemáticas relevantes que arrojan la realidad, la ciencia, la tecnología y los diferentes grupos poblacionales. Del mismo modo, también hay una correspondencia fuertemente relevante entre Desarrollo y Transformación, los países altamente desarrollados continuamente están cambiando al amparo de la ciencia y la tecnología, nuevos conocimientos teórico prácticos que han aprendido a aplicar en su realidad de una manera vertiginosa. Los estados poco o nada desarrollados son los más llamados a una importante Transformación de la realidad de sus pueblos, respetando cosmovisiones e identidades propias, indiscutiblemente tienen que ser conscientes de la importancia de desarrollar la ciencia y tecnología a través de la Investigación que es el verdadero y único camino, cambiar radical y paulatinamente factores y aspectos de su realidad que impiden o imposibilitan su desarrollo humano. (Unzueta, 2019, 6)



(Unzueta, 2019, 7).

El problema de no haber logrado instaurar todavía un auténtico proceso educativo crítico, reflexivo, desarrollador y emancipativo que realmente transforme la realidad; tiene que ver con el hecho de que necesitamos desarrollar un conciencia sólida y solvente sobre el papel de la Educación y sus principales actores para ello.

> Internalizado el criterio del rol fundamental de la Educación en la construcción del tipo de país que deseamos desarrollar, qué éste precisa de la Investigación para poder transformarse y que es ella la que también posibilita un auténtico y verdadero Aprendizaje; además, que precisamente es el Aprendizaje la razón de ser de la Educación. Es esencial dilucidar crítica y reflexivamente ¿Cómo aprende la gente? ¿Por qué? y ¿Para qué? (Unzueta, 2019, 7)



(Unzueta, 2019, 7).

En el estudio realizado por la investigadora entre 2014 y 2016 sobre *Docente Investigador. La Investigación, eje central del Proceso de Aprendizaje Enseñanza, en la Cátedra Universitaria*; construyo criterios teóricos sobre ¿Por qué, cómo y para qué aprende la gente? rescatados estos en posteriores indagaciones de la investigadora como *Investigación Compleja como Eje Pedagógico Didáctico Estratégico del Aprendizaje Superior*. En este estudio de naturaleza experimental cualitativa[13], lo que se quiere es determinar en la práctica si la Investigación puede ser una metodología de aprendizaje; concretamente, la pregunta fundamental y las complementarias serán desarrolladas a continuación, en la formulación del problema.

2.2. Formulación del problema

2.2.1. Pregunta Fundamental

¿La Investigación puede ser una metodología de aprendizaje enseñanza para estudiantes y docentes en la Educación Superior?

[13] Aporte metodológico de la investigadora a esta indagación.

2.2.2. Preguntas Complementarias

- ¿Qué aspectos caracterizan a la Investigación como metodología de aprendizaje enseñanza en la Educación Superior?

- ¿De qué manera se construyen conocimientos a través de la Investigación?

- ¿A qué grados de comprensión se puede llegar mediante la Investigación?

- ¿Qué tipo de conocimientos se pueden construir con la Investigación?

- ¿De qué manera se puede emplear la Investigación como metodología de un PAE, para construir conocimientos crítico reflexivos y desarrolladores?

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Determinar si la Investigación es una metodología de aprendizaje enseñanza para estudiantes y docentes en la Educación Superior.

3.2. Objetivos específicos

- Establecer los aspectos que caracterizan a la Investigación como metodología de aprendizaje enseñanza en la Educación Superior.

- Explicar la manera en la que se construyen conocimientos mediante la Investigación.

- Describir los niveles de comprensión que se logran a través de la Investigación.

- Caracterizar el tipo de conocimientos que se pueden construir a través de la Investigación.

- Explicar la manera en que se puede emplear la Investigación como metodología de un PAE, para construir conocimientos crítico reflexivos y desarrolladores.

4. HIPÓTESIS

> La investigadora, indagando teórica y prácticamente, ha desarrollado el concepto de que las personas aprenden, fundamentalmente, investigando. Sin embargo, para un Aprendizaje Superior, se trata de un tipo de Investigación Compleja, porque sólo una forma de estudio altamente demandante en varios aspectos y factores[14] puede corresponderse con un Aprendizaje que llegue al nivel máximo de expresión: la construcción de conocimientos altamente críticos, reflexivos, desarrolladores y transformadores de la realidad socio natural, material e inmaterial (…)
>
> La Investigación Compleja como proceso de construcción de conocimientos, saberes y sentidos se constituye en un relevante recurso educativo, en el Eje Pedagógico Didáctico Estratégico porque debe trascender el criterio de componente con el que la mayoría, sino todas las veces, ha sido considerado e incluido en los procesos de aprendizaje enseñanza. Hay que aprender investigando y ello implica mucho más que realizar una indagación aislada del centro de la dinámica de elaboración de nuevos saberes. (Unzueta, 2019, 8-9)

La investigadora sigue estudiando la Investigación en la construcción de Aprendizajes y recientemente ha complejizado más su hipótesis, como podemos apreciar en la cita, de enorme importancia también para el presente estudio porque el hecho de que no se trata de una simple incorporación de "indagación" al programa y que el grado de complejidad

[14] Algunos de los cuales son precisados en el *Marco teórico* del presente artículo.

de la Investigación como metodología del proceso tiene que ser amplia, profunda, sólida y solvente entre muchos otros aspectos y factores que aquí se demuestran; no solo es medular en esta experimentación cualitativa, sino que desde el estudio teórico sobre cómo, por qué y para qué la Investigación debe ser eje central del proceso de aprendizaje en la cátedra universitaria; la investigadora ya reflexionó hipotéticamente al respecto (2014 a 2016). Desde 2017 a 2019, la investigadora crea toda una relación, articulación y vínculo entre todas sus hipotetizaciones sobre el trenzado entre Investigación y Aprendizaje y lo presenta de la siguiente manera:

(Unzueta, 2019, 8).

En este estudio, la investigadora hipotetiza exclusivamente, la Investigación como metodología de Aprendizaje enseñanza en la hipótesis fundamental e hipótesis complementarias que materializa a continuación.

4.1. Hipótesis Fundamental

La Investigación como proceso de construcción de conocimientos, saberes y sentidos e importante recurso pedagógico didáctico, es una metodología para el desarrollo de procesos de aprendizaje enseñanza críticos, reflexivos y desarrolladores en la Educación Superior que no solamente proporciona un método o procedimiento indagativo; sino también toda una visión y concepción sobre la posibilidad de conocimiento, el cómo construirlo, el por qué y para qué hacerlo.

4.2. Hipótesis Complementarias

- La Investigación es un procedimiento metodológico que construye una perspectiva o visión y un enfoque crítico reflexivo respecto al conocimiento y las posibilidades de

erigirlo, considerando los antecedentes y permitiendo su renovación como parte de la evolución y transformación que hace a toda actividad humana.

- La Investigación es un método que parte de la problematización de la realidad, a través de ideas, preguntas, propósitos y teorías; plantea estrategias de conocimiento que establece alcances, límites, respuestas hipotéticas frente a los problemas, tácticas y/o maniobras de investigación y define unidades de estudio; y realiza estudios recolectando datos, analizándolos y comunicando resultados mediante informes investigativos.

- La Investigación viabiliza el Aprendizaje como un proceso de construcción de conocimientos, saberes y sentidos críticos, reflexivos y desarrolladores.

- Los Aprendizajes conducidos por la Investigación son significativos, relacionados a conocimientos previos; situados, concernientes a contextos próximos o de interés; sólidos, coherentes con la complejidad de los sujetos-objetos (SOE) de estudio; solventes, que ubican a los SOE tanto en la globalidad como en la especificidad del saber que los contiene.

- Los Aprendizajes motivados por la Investigación son analíticos, porque identifican críticamente los principales componentes de los SOE; sintéticos, al reagrupar enriquecidamente sus aspectos fundamentales; amplios, abarcadores; profundos, basados y fundamentados en la investigación científica.

- Los Aprendizajes originados por la Investigación son activos, ya que promueven y son producto de acciones, participación, aportes y propuestas crítico reflexivas; pertinentes, en la medida que los mismos están relacionados a las tareas que se desarrollan; adecuados, porque los contenidos, procedimientos, valores y actitudes de construcción de sentidos se vuelven parte de los pensamientos y procederes de las y los aprendices; y oportunos, debido a que dichas acciones, participación, aportes y propuestas se materializan en los momentos justos y necesarios.

5. JUSTIFICACIÓN

Las y los docentes universitarios estamos en la responsabilidad de desarrollar nuestro servicio con la mayor compromiso y entrega posible, la labor que desempeñamos tiene como propósito fundamental contribuir significativamente a la formación profesional integral de ciudadanas y ciudadanos que puedan resolver los problemas de su competencia, con la mayor capacidad y las más grandes cualidades no sólo laborales, sino también humanas y sociales.

En ese sentido, el Aprendizaje debe ser una preocupación central de nuestro trabajo, el colaborar a lograrlo, un propósito fundamental. Por ello, la investigadora propone renovar efectivamente, la manera en la que se desarrollan los procesos de aprendizaje enseñanza profundizando, ampliando, fortaleciendo y reforzando un auténtico Aprendizaje. Aunque se ha avanzado significativamente en la reflexión teórica, en los hechos se continúa desplegando procesos tradicionales que poco o nada contribuyen en la construcción de conocimientos científicos significativos.

La Investigación como metodología de aprendizaje enseñanza pretende constituirse en una alternativa pedagógico didáctica para la Educación, en general, y la Educación lala

construcción de aprendizajes crítico reflexivos y desarrolladores[15]. Pretende ser un importante aporte a la calidad académica de la Universidad.

Esta contribución se justifica también si consideramos la gran relevancia que tiene la Investigación en la diferenciación de los niveles de desarrollo logrados por los distintos países; en su más reciente estudio sobre *Investigación Compleja como Eje Pedagógico Didáctico Estratégico del Aprendizaje Superior*, la investigadora realiza un diagnóstico de la realidad que le permite desarrollar un Mapa Mundial de la Investigación, como sigue

(Unzueta, 2019, 3).

[15] Es éste el propósito central de la investigadora.

En el mundo, algunos países le dan mucha importancia a la Investigación y es una práctica habitual en la construcción de conocimientos, incluso como naciones se han especializado en cierto tipo de indagaciones y su trabajo es reconocido a nivel planetario en ese rubro formando parte de lo que podemos llamar, principalmente, el Grupo 1 de la Biomedicina y el Grupo 2 de las Matemáticas, Física e Ingeniería (…)

Europa Occidental, Estados Unidos, Canadá y los Emiratos Árabes son los que marcan la batuta en lo que respecta hallazgos en Biología y Medicina; mientras que Rusia, los antiguos países soviéticos, Europa Oriental, China, Corea, Singapur, Taiwán y Japón marcan el paso en la Física e Ingenierías. Aunque, especialmente, Brasil, México y la Argentina hacen esfuerzos por contribuir científicamente a través de la Investigación; sus esfuerzos e incidencia siguen siendo muy limitados. Totalmente invisibles en el "mapa mundial de la Investigación" son la mayoría de los países de África, el Sudeste Asiático y América Latina. (Unzueta, 2019, 3)

Posteriormente, la investigadora trabajó una relación entre aquellos países que despliegan una investigación relevante y su grado de desarrollo humano alcanzado, llegando a percibir nítidamente que ellos lo logran significativamente.

(Unzueta, 2019, 4).

La investigadora encuentra que la Investigación

> (…) tiene importantes repercusiones en la realidad de vida de la población que desarrolla su existencia en los distintos países del mundo; considero únicamente las 10 naciones más desarrolladas del mundo para establecer una correlación con la realidad investigativa de su contexto encontrando una significativa correspondencia entre Investigación y Desarrollo (…)
>
> Según el índice de Desarrollo Humano (IDH) que considera distintos aspectos, principalmente, sociales, económicos y culturales de la vida humana, entre los cuales la educación y salud ocupan un lugar destacado; entre los 10 países más desarrollados del mundo tenemos, en orden de importancia, a Noruega, Australia, Suiza, Países Bajos, Estados Unidos, Alemania, Nueva Zelanda, Canadá, Singapur y Dinamarca. Todas son naciones que desarrollan Investigación de una manera significativa en el mundo. (Unzueta, 2019, 3-4)

De igual manera, la investigadora quiso comprobar su hipótesis de que los países que menos desarrollan la Investigación son los más deprimidos en su desarrollo humano, llegando a la verificación de ella y, aunque Latinoamérica salvo en el caso de un país que no es el Estado Plurinacional de Bolivia, no se encuentra entre las regiones con menor desarrollo humano del mundo, tampoco está entre aquellas que realmente lo hayan conquistado.

(Unzueta, 2019, 5).

(…) me interesé en establecer cuáles eran los países menos desarrollados del planeta tierra, para compararlos también, con el mapa mundial de la Investigación pudiendo corroborar que precisamente son aquellos que no viabilizan indagaciones importantes y no son parte de ninguno de los grupos de estudio considerados y reconocidos. Lo que también permite reflexionar sobre el estrecho vínculo existente entre Investigación y Desarrollo, precisamente, los países que menos viabilizan indagaciones son los que formar parte de los 48 países menos desarrollados del mundo (…)

Es muy importante señalar que si bien Latinoamérica no se encuentra entre las naciones menos desarrolladas del planeta tierra, a excepción de Haití; tampoco se encuentran entre los países más desarrollados, aun extendiendo la categoría hasta 40 ó más países. No estar "iluminado" ni entre los más desafortunados ni en relación a los más afortunados, no debe ser motivo de alegría o tranquilidad; ser parte de las "sombras" del mundo, no debe ser el propósito ni la meta de ningún país. (Unzueta, 2019, 4-5)

También justifica este estudio, los propósitos prácticos que están centrados en conocer cómo se desarrolla en la experiencia la Investigación como metodología de aprendizaje enseñanza y, esencialmente, si influye positivamente en un aprendizaje adecuado, pertinente y oportuno a las necesidades de la Educación Superior. Metodológicamente, se aportará significativamente a la experimentación, en el ámbito del quehacer educativo; sin dejar de considerar fundamentos centrales de este diseño de investigación. También es una importante responsabilidad de las investigadoras y los investigadores, contribuir al conocimiento no sólo teórico práctico, sino también metodológico. Prácticamente, se constatará, en cierta medida, la significancia real de la Investigación en el aprendizaje de las y los estudiantes, lo que socialmente resulta trascendental, porque la formación profesional y todo proceso educativo tienen como objetivo primordial el aprendizaje; sólo el conocimiento permite resolver problemas y dificultades eficaz y eficientemente.

En correspondencia a lo anteriormente expuesto, cabe enfatizar el valor científico y social del presente estudio, lo que lo justifica y motiva a la investigadora, porque los fines personales que persigue repercutirán positivamente a nivel colectivo y no únicamente individual.

CAPÍTULO II.

MARCO TEÓRICO

1. LA INVESTIGACIÓN COMO METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE ENSEÑANZA

Esta Investigación es un procedimiento metodológico que construye una perspectiva o visión y un enfoque crítico reflexivo respecto al conocimiento y las posibilidades de erigirlo, considerando los antecedente y permitiendo su renovación como parte de la evolución y transformación que hace a toda actividad humana; así mismo, es un método que parte de la problematización de la realidad, a través de ideas, preguntas, propósitos y teorías; plantea estrategias de conocimiento que establece alcances, límites, respuestas hipotéticas frente a los problemas, tácticas y/o maniobras de investigación y define unidades de estudio; y realiza estudios recolectando datos, analizándolos y comunicando resultados mediante informes investigativos. (Unzueta, 2017)[16]

[16] Este concepto de *Investigación* ha sido creado por la investigadora para este estudio. El mismo es respaldado y fundamentado a través de otros pensamientos en el campo de la indagación científica que, desde la perspectiva de la investigadora, se corresponden con el propio.

1.1. Como procedimiento metodológico

Al hablar de procedimiento metodológico, la investigadora trasciende el de método que, por otra parte, queda subsumido en el primero. La metodología en investigación refiere, para la investigadora, un punto de vista y una posición respecto al conocimiento; en este caso, se sostiene que el saber construido a través de la Investigación es crítico y reflexivo.

Esa es la perspectiva, el enfoque o la visión metodológica que en este estudio se tiene respecto a la Investigación en el aprendizaje enseñanza. Se trata de un proceso de meditación y abstracción sobre la manera de desarrollar conocimientos abarcadores, pero profundos, que posibiliten el descubrimiento de lo que se encuentra más allá de la apariencia.

> La Metodología es la ciencia que nos enseña a dirigir determinado proceso de manera eficiente y eficaz para alcanzar los resultados deseados y tiene como objetivo darnos la estrategia a seguir en el proceso.

> La Metodología de la Investigación (M.I.) o Metodología de la Investigación Científica es aquella ciencia que provee al investigador de una serie de conceptos, principios y leyes que le permiten encauzar de un modo eficiente y tendiente a la excelencia el proceso de la investigación científica. El objeto de estudio de la M.I. Lo podemos definir como el proceso de Investigación Científica, el cual está conformado por toda una serie de pasos

> lógicamente estructurados y relacionados entre si. Este estudio se hace sobre la base de un conjunto de características y de sus relaciones y leyes.
>
> En la Educación Superior la Investigación Científica tiene doble función: contribuye a la formación del profesional y es, además una vía para resolver los problemas que se presentan en la sociedad. Con el objetivo de formar profesionales con un alto grado de competencia y desempeño en las universidades latinoamericanas es necesario lograr que los procesos que en ella se desarrollan alcancen la excelencia académica y la excelencia científica.
>
> La M.I. Estudia en fin de cuenta las características, las leyes y los métodos de dicho proceso, todo lo cual, en su conjunto constituye un modelo teórico de la Investigación Científica. (Cortés e Iglesias, 2004, 8-9)

El conocimiento crítico y reflexivo supera aquel que es superficial, básico o repetitivo, de simple reiteración respecto de aquella información transmitida a las y los estudiantes, por el o la docente, o cualquier otro actor involucrado en su proceso de aprendizaje. Está relacionado con los más altos grados de comprensión a los que puede arribar el aprendiz y, desde luego, la investigadora considera que el camino hacia los mismos es el de la Investigación.

En relación a la comprensión, la investigadora toma como referente el trabajo de David Perkins (2003); quien, precisamente, propone una "pedagogía de la comprensión" muy crítica y reflexiva respecto a la enseñanza tradicional. Reconoce que aunque todo educador

puede pretender desarrollar la comprensión en sus estudiantes, la mayoría de las veces no es así. Para él, la comprensión tiene varios estratos que superan los datos particulares y se relaciona con la actitud científica; destaca los riesgos de una perspectiva muy "atomista" de la educación en la que no se considera cómo la información individual es parte de algo más extenso con alma, forma y orden propio.

Para, realmente, poder comprender y dejar atrás lo que ese autor llama el "síndrome del conocimiento frágil"; aquel que se caracteriza por conectarse a ideas erradas y estereotipos; se tiene que desarrollar capacidad de acción con el conocimiento. La comprensión es la manera de poder llegar a tal práctica, porque la misma facilita las otras dos metas educativas; la retención, más factible cuando se comprende algo; y el empleo activo de saberes, posibilitado por la comprensión de los mismos.

La comprensión no sólo es una posesión como el conocimiento sino, en términos de Perkins, una capacitación; por eso es que podemos identificarla por medio de actividades creativas, que extrapolan el conocimiento, a través de diversos tipos de pensamiento. El propósito de la *pedagogía de la comprensión* de este autor, precisamente, es el de capacitar a los estudiantes para que puedan llevar a cabo "actividades de comprensión" a partir de los "contenidos" de las asignaturas.

Entre las *actividades de comprensión*, Perkins señala la explicación, ejemplificación, aplicación, justificación, comparación y contraste, contextualización y generalización (2003, 83); más adelante, también la extrapolación (2003, 86), predicción y resolución (2003, 89). Dice que para viabilizarlas, los estudiantes requieren de información clara, práctica, reflexiva, realimentación informativa y estímulo (2003, 84).

Sin embargo, las actividades o acciones comprensivas son la materialización externa de esta potencialidad, misma que también cuenta con un recurso interno – no visible – pero necesariamente existente y que ese autor denomina *imagen mental*, que para él "es un tipo de conocimiento holístico y coherente; cualquier representación mental unificada y abarcadora que nos ayuda a elaborar un determinado tema" (Perkins, 2003, 86). Respecto a la manera de emplearlas en la comprensión, alega: "Nos dan algo con lo cual razonar cuando realizamos actividades de comprensión (…) Cualquiera sea la actividad de comprensión (…), si poseemos las imágenes mentales correctas, nos ayudarán a realizarla" (Perkins, 2003, 86).

Por su puesto, las imágenes mentales poseen diversos grados de complejidad, y la investigadora interpreta que las científicas se encuentran en los niveles superiores, por el tipo de comprensión al que colaboran a arribar; mucho más abstracto y complejo. Por otra parte, la relación entre éstas y las actividades de comprensión es "bilateral" en palabras de Perkins; lo que quiere decir que las últimas, también generan imágenes mentales, de la misma manera que son coadyuvadas por ellas para desarrollar el razonamiento requerido y desplegar su acción práctica.

Las imágenes mentales superan el plano de la especificidad hacia terrenos más abarcadores, que no se limitan a contenidos particulares; por esto, el entenderlas y, sobre todo, desarrollarlas adecuadamente permite aprehender realmente la realidad. Niveles superiores de conocimiento, se alcanzan con imágenes mentales superiores y actividades comprensivas superiores: con la Investigación.

Perkins, con la colaboración de Simmons explican

> (…) que existen diferentes niveles de comprensión para cada asignatura. Los estudiantes necesitan comprender no sólo conceptos particulares sino también la empresa total de la materia, el juego de la matemática, de la historia, de la crítica literaria, etc. La comprensión de lo particular se inserta en el contexto de la comprensión general. (2003, 90)

Por lo que, desde la interpretación de la investigadora, la Investigación, además de profunda, debe ser abarcadora. Las pequeñas parcelas de conocimiento exploradas sin detalles y exhaustividad pueden formar modelos mentales inadecuados, impertinentes e inoportunos que en lugar de posibilitar un razonamiento eficaz para llevar a cabo las actividades de comprensión, lo limiten o hasta perjudiquen, obstaculizando la comprensión. Además, para comprender auténticamente, necesariamente hay que llegar hasta las imágenes mentales y acciones reflexivas propias de la Investigación, procedimiento reconocido por Perkins y Simmons como el superior, al analizar los cuatro niveles de comprensión.

> **Contenido.** Conocimiento y práctica referentes a los datos y a los procedimientos de rutina. Las actividades correspondientes no son de comprensión sino reproductivas: repetición, paráfrasis, ejecución de procedimientos de rutina. Las imágenes mentales son

particulares y, aunque importantes, algo estrechas (…) En este nivel la educación convencional suministra a los alumnos numerosos conocimientos.

Resolución de problemas. Conocimiento y práctica referentes a la solución de los problemas típicos de la asignatura. Las tareas correspondientes son un tipo de actividad de comprensión: la resolución de problemas en el sentido clásico (…) Las imágenes mentales comprenden actitudes y estrategias de resolución de problemas: la regla negativa de los diez minutos y su opuesta (´a menudo puedes solucionar un problema si perseveras con inteligencia´), la división de un problema en varias partes, etc. La educación convencional provee mucha práctica pero muy poca instrucción directa de los conocimientos relacionados con la resolución de problemas.

Nivel epistémico. Conocimiento y práctica referentes a la justificación y la explicación en la asignatura. La actividad de comprensión es generar explicaciones y justificaciones (…) Las imágenes mentales expresan las formas de justificación y explicación correspondientes a la disciplina (…) La educación convencional presta muy poca atención a la justificación y a la explicación. A diferencia del nivel anterior, los alumnos en general no se ocupan de este tipo de actividades.

Investigación. Conocimiento y práctica referentes al modo como se discuten los resultados y se construyen nuevos conocimientos en la materia. Las actividades correspondientes son plantear hipótesis nuevas (al menos para uno mismo), cuestionar supuestos, etc. Las imágenes mentales incluyen el espíritu de aventura y cierta comprensión de que cosas sirven para una ´buena´ hipótesis, es decir, una hipótesis potencialmente iluminadora y valida. Al igual que en el nivel epistémico, la educación convencional le presta muy poca atención a la investigación.

En síntesis, hay una cantidad considerable de conocimientos y prácticas que no forman parte del nivel del contenido. La instrucción convencional se ocupa muy poco de los

> niveles superiores. Sin embargo, en ellos reside el espíritu mismo y la estructura de las materias y disciplinas. (Perkins, 2003, 91-92)

La investigadora considera que desde la preocupación por investigar; es decir, cuestionarse qué es conocer, cómo se conoce, por qué y para qué se lo hace; sustrato reflexivo o posición metodológica crítica de una auténtica actividad indagativa, que trasciende una visión mecanicista y desmembrada de este proceso; se supera la excesiva fragmentación y superficialidad de aquellos saberes acríticos e irreflexivos que, por ese mismo hecho, no superarán niveles inferiores de conocimiento: reproductivo reiterativos[17]. La actitud crítica y reflexiva son ingredientes sustanciales de la Investigación.

Cuando hablamos de Investigación, para la investigadora, lo estamos haciendo también de conocimiento y, desde luego, de razonamiento y pensamiento[18]. Una actitud crítica y reflexiva en este ámbito, en términos abarcadores, establece como Crítica, lo que Schwartz propone respecto a lo que involucra pensar; para este autor, pensar incluye ser crítico que significa "saber analizar y evaluar ideas". Reflexionar, desde la perspectiva de la investigadora, es una manera superior de razonamiento que activa un pensamiento

[17] La investigadora construye este término para referir el concepto de un conocimiento que no es fruto de un pensamiento y acción auténticamente constructiva, los estudiantes únicamente juntan datos e información provenientes de cualquier fuente y los repiten si añadirles ningún tipo de elaboración propia. Con cualquier fuente, la investigadora refiere aquella actividad intelectual poco exigente, despreocupada, de tomar los datos más próximos y más fáciles de obtener; sin desarrollar una discusión crítica sobre lo que plantean distintos autores y seleccionar lo que se considera relevante. Aunque para algunos autores el simple acopio de información puede ser confundido con Investigación, para la investigadora, ese proceder dista mucho de lo que es auténticamente investigar y sólo verdaderamente investigando, se llega realmente a conocer.

[18] Al respecto, la investigadora ha trabajado criterios sustanciosos en el primer capítulo, "Bases científicas de la comparación como método de investigación", de su libro: *Algunos aportes a la teoría y práctica de la investigación.* Se recomienda consultar el mismo, si se quiere profundizar al respecto.

también superior, el cual abarca analizar y valorar ideas con cuidado, concentración y detenimiento para comprenderlas, aprehenderlas, incluirlas o excluirlas del conjunto de conocimientos teórico prácticos que el aprendiz elabora a través de la Investigación.[19]

El tipo de Investigación que se propone para la construcción de saberes en la Educación Superior en este estudio, que por otra parte no está limitado a este nivel académico ni al solo espacio institucionalizado; también se nutre, en cierta medida, del *paradigma socio crítico.* El mismo, precisamente, nace en y para la investigación social, desde un nuevo enfoque reflexivo que genera una crítica profunda a las limitaciones instrumentalistas, tecnicistas, reduccionistas positivistas y conservacionista descriptivistas, no intervencionistas interpretativas, con el propósito de superarlas a través de indagaciones cuya concepción sobre el desarrollo de conocimientos; así como la actitud, pensamiento, valores y comportamiento de los aprendices son diferentes.

Alvarado y García en su artículo cuyo propósito es resumir las principales características de ese modelo investigativo, expresan que el mismo

> (…) se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada

[19] La investigadora construye este concepto de Reflexión para esta investigación, por la importancia que tiene el mismo para comprender por qué para mí, la perspectiva metodológica de la Investigación debe ser crítico reflexiva.

> quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo; para ello se propone la crítica ideológica y la aplicación de procedimientos de psicoanálisis que posibilitan la comprensión de la situación de cada individuo, descubriendo sus intereses a través de la crítica. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica. (2008, 190)

Ese tipo de actividades, con el propósito de generar saberes, únicamente pueden ser interrelacionadas en lo que la investigadora concibe como auténtico procedimiento individual, social, académico y científico de investigación; aquel que posibilita una verdadera elaboración de conocimientos, a partir de la estimulación de la subjetividad de cada estudiante, para cambiar su propio pensamiento sobre lo que aprender significa –desarrollaré este criterio en el siguiente apartado del Marco Teórico –; mediante la autorreflexión crítica de sus necesidades, intereses, pero también expectativas[20]; que puedan integrarse productivamente a las diversas comunidades de saber, para compartir su pensamiento y escuchar el de los demás, construyendo y reconstruyendo saberes.

La construcción de conocimientos, de igual manera, se encuentra totalmente relacionada con la reconstrucción de aquellos saberes históricamente desarrollados, frente a los cuales hay que tener una visión crítica; porque, todo nuevo conocimiento tiene origen en antecedentes de saber que impactan en ellos. En este sentido, una verdadera investigación en búsqueda de la renovación conceptual; partirá de la revisión amplia y

[20] Aunque Alvarado y García no hablan de expectativas, para la investigadora son tan importantes como los intereses y necesidades o incluso los superan en relevancia, porque lo que los sujetos desean puede movilizarlos e impulsarlos mucho más allá que cualquier otra fuerza. Por su puesto que una transformación educativa, se beneficiaría grandemente al considerar éstas.

profunda de aquellos antecedentes para su transformación, criterio, que por otra parte se entrecruza con el de la evolución de toda realidad social, al igual que aquella natural.

La investigadora puede fundamentar esa posición en la perspectiva histórica de la construcción de saberes de Habermas, adecuadamente sintetizada en Alvarado y García (2008, 190-193). Para este autor, el conocimiento es producto de *intereses* que se han ido elaborando a partir de *necesidades naturales* de los seres humanos, de acuerdo a la evolución de sus condiciones histórico sociales. Esa renovación de perspectiva queda evidenciada cuando, como antecedentes de la generación de conocimientos reflexiona que la ciencia social *empírico-analítica* (postivista) únicamente posibilitó un *control técnico* de situaciones sociales coincidentes con aspectos similares a los de la naturaleza, pero es insuficiente para aprehender los significados y sentidos de la misma.

La renovación en la visión científica de ese autor, lo conduce a desarrollar su propia *teoría del conocimiento* que en el fondo es también una *teoría de la sociedad* transformadora; la misma toma como eje de reflexión, precisamente, el proceso histórico, en el cual ubica *dos dimensiones* de acción intelectual de los sujetos: cuando interaccionan con la naturaleza, la *dimensión es técnica*; y cuando lo hacen con su propia especie, cultura y normas sociales, la *dimensión es social*. La revisión de antecedentes y evolución de ambas dimensiones, le permiten comprender que ha existido y existe una supremacía de la primera sobre la segunda y propone el equilibrio entre ambas a través de la elaboración de un concepto, el de los *intereses del conocimiento* que orientarán la actividad humana y su desarrollo histórico respecto al saber; lo que, por otra parte, procurará aquel equilibrio esperado, al transformar el *interés técnico* desmedido en una combinación armónica y simétrica con el *interés práctico* (propio de la dimensión social).

Además, el concepto de "interés del conocimiento" de Habermas, también muestra la estrecha relación entre su Teoría del Conocimiento y Teoría de la Sociedad en dos sentidos; en el que la primera es la segunda porque, a su entender, los "intereses por el conocimiento" únicamente pueden cimentarse a partir de una teoría social que establezca que la autoconstitución y desarrollo de conocimientos de los sujetos es un proceso histórico; y en el que la segunda necesita de la primera porque, para comprender la evolución histórica de los sujetos en sociedad, hay que tomar en cuenta los saberes técnicos y prácticos logrados.

Sin embargo, el momento más transformador de su visión respecto al conocimiento, la investigadora considera que se encuentra en la *tercera orientación básica* de aquel autor; el *interés emancipatorio* que lo equipara al mismo proceso de autoconstitución histórica, en el que se lucha contra la opresión de naturaleza externa e interna. En la segunda, un adecuado proceso socializador podría ser la respuesta. Por otra parte, además del vínculo entre emancipación y antecedentes, evolución, renovación y transformación; la investigadora encuentra muy rescatable para su tesis, el concepto mismo de emancipación de este pensador: "es un interés primario que impulsa al ser humano a liberarse de las condiciones opresoras tanto de la naturaleza externa como de los factores internos de carácter intersubjetivo e intrasubjetivo (temores, aspiraciones, creencias, entre otros)" (Habermas en Alvarado y García, 2008, 193).

La investigadora cree que, en términos académico científicos, el camino a esa emancipación está entrelazado a la elaboración y desarrollo de conocimientos a través de la Investigación. El condicionamiento externo sólo puede ser superado cuando hay liberación del pensamiento y para el mismo, el sujeto tiene que cuestionar sus propias ideas, valores y emociones frente a lo que considera sus saberes. Ese acto reflexivo de alto

nivel tiene que ser fruto de su propia acción y es precisamente la investigación, el medio más adecuado, pertinente y oportuno para lograrlo.

En el mismo camino de proponer la Investigación como el proceso auténticamente transformador, capaz de renovar conocimientos al considerar sus antecedentes y sendero evolutivo, la siguiente cita permite percibir criterios esenciales que además solventan la presente perspectiva de trabajo científico propuesta como metodología de aprendizaje enseñanza para la Educación Superior

> En síntesis, según Habermas (1994) el saber es el resultado de la actividad del ser humano motivada por necesidades naturales e intereses. Se constituye desde tres intereses de saberes llamados por él como técnico, práctico y emancipatorio. Cada uno de esos intereses constitutivos de saberes asume forma en un modo particular de organización social o medio, y el saber que cada interés genera da lugar a ciencias diferentes.

> La ciencia social crítica es, por tanto, la que sirve al interés emancipatorio hacia la libertad y la autonomía racional. Una ciencia social crítica procura ofrecer a los individuos un medio para concienciarse de cómo sus objetivos y propósitos pueden haber resultado distorsionados o reprimidos y especificar cómo erradicarlos de manera que posibilite la búsqueda de sus metas verdaderas. En este sentido, la ciencia social crítica facilita el tipo de entendimiento autorreflexivo mediante el cual los individuos explican por qué les frustran las condiciones bajo las cuales actúan, y se sugiere la clase de acción necesaria para eliminar, si procede, las fuentes de tal frustración. Así como, plantear y adoptar opciones para superar las limitaciones que experimente el grupo social.

> La teoría crítica no sólo es crítica en el sentido de manifestar un público desacuerdo con las disposiciones sociales contemporáneas, sino también en el sentido de desenmascarar o descifrar los procesos históricos que han distorsionado sistemáticamente los significados subjetivos. Además, propicia la comunicación horizontal para que los sujetos integrantes del grupo puedan prever y aplicar posibles opciones para superar las dificultades que les afectan, dominan u oprimen.
>
> Habermas (op.cit.) postuló que los fundamentos normativos que justifican la ciencia social crítica pueden derivarse del análisis del lenguaje y del discurso ordinario. Por tanto para asumir roles de diálogo los participantes deben estar libres de limitaciones; debe existir una distribución simétrica de oportunidades para la selección y empleo actos de habla que puedan generar igualdad efectiva de oportunidades para todos los participantes de un determinado grupo. En particular, todos los participantes deben tener la misma posibilidad de iniciar y perpetuar un discurso, de proponer, de cuestionar, de exponer razones a favor o en contra de cualesquier juicio, explicaciones, interpretaciones y justificaciones, sin que alguno de los integrantes se erija en director o líder del grupo.
>
> Una teoría crítica es producto de un proceso de crítica; es el resultado de un proceso llevado a cabo por un grupo cuya preocupación sea la de denunciar contradicciones en la racionalidad o en la justicia de los actores sociales a fin de implementar las acciones para transformarse hacia el bien común de la organización social. (Alvarado y García, 2008, 193-194)

La investigadora, en primera instancia, comparte la relación entre saber y actividad que para ella, en el ámbito de lo académico científico, se conquista mediante la Investigación; por su puesto, la misma se erige a partir de necesidades e intereses que muy bien pueden caracterizarse como lo hace Habermas: *técnicos*, *prácticos* y emancipatorios. Además,

estas dinámicas, como él sostiene, toman forma y despliegan *modos particulares de organización*. La investigadora, en el campo del aprendizaje enseñanza, ha creado **Tares**[21] para introducir y emprender todo el proceso de acciones investigativas indispensables en la construcción de un auténtico conocimiento.

De igual manera, la investigadora se encuentra identificada con el interés emancipatorio característico de los grupos humanos que para ella, han adquirido y desarrollado la capacidad de autocuestionarse sobre sí mismos y la realidad. En tal sentido, para ella también es la *ciencia social crítica* el espacio en el que – en su caso particular la Educación – los estudiantes y profesores pueden arribar a la libertad – para ella de pensamiento que es el tipo de emancipación esencial para lograr y mantener cualquier otra libertad –. Habermas habla de una *libertad y autonomía racional* con la que, por su puesto, se está plenamente de acuerdo en el presente estudio que, como este autor indica, posibilita *concienciarse* de la *distorsión*/*represión* de los **antecedentes** de conocimiento que a través del *entendimiento autorreflexivo* pueden encontrar *opciones* para *superar limitaciones*; es precisamente la **renovación** que lleva a una **transformación** superior del saber. Otros criterios clave del trabajo de este pensador para la investigadora, se materializan en el anhelo de *desenmascarar*/*descifrar* los procesos históricos que encubren significados; la **evolución** de la construcción de saberes y conocimientos encierra ese tipo de deformaciones perversas que como *limitaciones* de raciocinio hay que trascender, sobre todo, en procesos de aprendizaje enseñanza. Habermas nombra un montón de actividades de pensamiento que obviamente impulsan una visión crítica de proceso de construcción de saberes y que hay que desarrollar efectivamente para aprender; para la investigadora, aquella *igualdad efectiva de oportunidades para todos los participantes* en la Educación, se alcanza cuando todos y cada uno de ellos están en condiciones de emplear su voz de

[21] Coincidentemente, la investigadora desarrolla su presente visión educativa considerando que todo el proceso emancipatorio y de cambio académico científico que conlleva, necesariamente, precisa de una organización diferente – amplia y profunda – que genere y posibilite un conjunto significativo de actividades críticas que las ha nombrado como Tareas.

una manera crítico reflexiva, producto de un sólido y solvente proceso de Investigación; lo que este autor denomina como *diálogo*.

1.2. Como procedimiento metódico

Toda manera de conocimiento precisa de un sendero o camino por el cual transitar para poder desarrollarlo y constituirlo como tal, aquel es el **Método** que, desde una mirada abarcadora y compartida por todo campo de saber académico científico, parte de la problematización de la realidad, mediante ideas, preguntas, propósitos y teorías[22].

Frente al Método también cabe un enfoque crítico reflexivo pues dicho procedimiento no puede ser minimizado a la aplicación mecánica y reducciones de pasos preestablecidos, sino que esa vía a transitar para generar conocimiento, también requiere de investigadores capaces de ir construyendo su propia ruta al avanzar por las ideas preliminares, las preguntas rudimentarias y los propósitos insipientes que se tendrán que ir reformulando a medida que los pasos sean más contundentes; a partir de un necesario saber teórico que nutra la experiencia práctica que se va forjando en una actividad concreta, ciertamente investigativa[23].

[22] En uno de sus libros, la investigadora planteará el criterio de que la esencia de búsqueda es en realidad el inicio de la necesidad indagativa característica a la especie humana.

[23] Precisamente, esta tesis también representa una importante propuesta metódica que si bien introduce un diseño históricamente científico clásico por la necesidad de intervención, tanto la recolección como el

La Investigación para la investigadora es también un procedimiento metódico para el aprendizaje enseñanza desde una perspectiva educativa crítico reflexiva, en la cual los aprendices son motivados a conducir sus propios pasos de saber considerando lo que la ciencia les propone, a la vez de ser incentivados a la creación procedimental investigativa; es decir, no limitarse a ninguna receta de conocimientos, sino también aportar en la construcción de ellos, siendo coherentes, analíticos, profundos; justificando, fundamentando y argumentando todo proceder considerado adecuado, pertinente y oportuno para saber[24].

La perspectiva metódica, desde la óptica del presente estudio, es también emancipadora considerando que todo procedimiento o secuencia sucesiva de pasos de conocimiento es producto del aporte humano, fruto de muchas actividades indagativas que fueron creando cuerpos de consideraciones inacabados, susceptibles al enriquecimiento de nuevas miradas comprometidas, reflexivas, críticas, responsables con la construcción de saberes. Uno de los encargos esenciales en correspondencia a la inquietud humana de contribuir a la ciencia será el de intervenir a partir de la validez y/o confiabilidad que puedan garantizar respecto a los resultados de las nuevas rutas del conocimiento.

En tal sentido, la objetividad del saber surge como nudo temático ineludible y es fundamental la posición crítica en torno a ella. El ejercicio a realizar es cuestionarnos

procesamiento y análisis de resultados es esencialmente cualitativo, porque el propósito es la profundización crítico reflexiva en los aprendizajes de nivel superior.

[24] En la misma línea de construir la perspectiva metódica más adecuada, pertinente y oportuna frente a los objetivos indagativos, los estudiantes como investigadores que tienen que ser, deben interiorizar el hecho de que en la ciencia, tal como la vemos en la actualidad, no existe prototipos axiomáticos a aplicar mecanicistamente en la construcción de nuevos conocimientos. Es parte de una actitud científica serie, aportar también en relación a los procedimientos a seguir cuando se quiere saber.

¿Quién es el que construye el saber[25]? La respuesta natural nos conducirá a los seres humanos, lo que desde un principio nos permite reconocer el inminente carácter subjetivo del conocimiento y la objetividad, dentro del campo académico científico, no es otra cosa que la voluntad subjetiva por alcanzar la máxima objetividad posible en su construcción.

Aunque Popper ha contribuido significativamente en el campo científico, y resulta necesario analizar y rescatar contribuciones importantes desde todos los enfoques de edificación de saberes, indudablemente su *mundo de los contenidos* independiente de los sujetos cognoscentes no es la óptica que esta investigación emplea como fundamento teórico de lo que la participación de los sujetos representa en la construcción de conocimientos. Este autor establece la existencia de tres mundos a aprehender, el *primero es el físico* propio de la visión positivista de la ciencia; el *segundo es el de la conciencia* característico de la perspectiva interpretativa cuya finalidad es la comprensión de la subjetividad; y, como ya se expresó, el *tercero es el de los contenidos* conformado por los sistemas teóricos, todos sus elementos, estructuras, procedimientos y expresiones alcanzables únicamente por la objetividad, al margen del sujeto (1988, 107). Un contexto de conocimiento fuera del espectro subjetivo se contradice con la consideración crítico reflexiva de que, en última instancia, la validez y confiabilidad de los saberes es producto de acuerdos y consensos intersubjetivos (para profundizar al respecto, consultar *la acción comunicativa* de Habermas, 1999).

[25] Aunque existe una importante discusión científica diferenciadora entre Conocimiento y Saber del cual la investigadora ha sido parte en más de una oportunidad, en el presente estudio, se emplea ambos términos como sinónimos al considerar, principalmente, sus elementos y relaciones de coincidencia, por no ser esencialmente necesario, en este momento, concentrar la atención en sus diferencias. También, no está demás, recalcar que a pesar de que en muchos estudios se arriba a pistas contundentes que el Conocimiento no es restrictivo a los seres humanos, en la Tesis, se trata únicamente de aquel que es propio y característico de éste grupo. Mucho más complejo y de grado superior al de todos los demás animales y seres vivos.

La validez y/o confiabilidad también demanda reflexionar acerca de la coherencia en el proceso de conocimiento, la misma, en correspondencia con la esencia del presente trabajo, trasciende criterios formalistas de la actividad científica que desatienden la verdadera naturaleza de la realidad compleja. En verdad, ser científicamente coherente es realizar las actividades de investigación cimentado en la lógica de la realidad; estudiarla considerando sus auténticas características y posibles proyecciones que, por otra parte, refieren otro requisito imprescindible de confianza: la aplicabilidad.

Obviamente, el origen de la necesidad práctica en el desarrollo de conocimiento viene de la mano de la Dialéctica Crítica; Marx decía que la misma era el criterio de verdad del saber. Precisamente, la *praxis* como el matrimonio entre la teoría y la práctica es la única posibilidad de conocimiento válido. La praxis, más allá de la mutua dependencia entre teoría y práctica, en realidad es esa acción práctica superior del conocimiento que se erige a través de aquel pensamiento científico que demuestra ser real y verdadero en su aplicabilidad (no precisamente en los mismos términos, pero sí en el mismo sentido Afanasiev trata la práctica en términos de validez del saber, 1987: 172).

Además, el conocimiento se elabora confiablemente cuando existe un impulso creativo en los investigadores[26]. Hacer ciencia es principalmente desplegar todo un procedimiento creativo, a partir de la construcción del problema y planteamiento de objetivos; pasando por la justificación; el planteamiento metódico donde se realizará el acopio de datos, el análisis de la información; pero también, en la elaboración de los resultados y, desde

[26] La investigadora cree que las y los docentes, principalmente, de la Educación Superior deben comprometerse en la formación de los aprendices como verdaderos investigadores. En otros trabajos, la investigadora trata(rá) la necesaria constitución de los aprendices como "Estudiantes Investigadores".

luego, en las conclusiones y posibles recomendaciones, característica de pregrado[27]. La naturaleza dubitativa del ser humano es, por su puesto, un factor esencial de su creatividad; además, de estar sumamente relacionada al esfuerzo de validación de los saberes que desarrolla. La facultad de dudar, es la que lo impulsa a cuestionarse sobre la veracidad de sus hallazgos y el ensayar otras posibles respuestas antes de exponer certezas (aunque en la ciencia, nada es totalmente cierto, sino más posiblemente próximo a la realidad que además se transforma constantemente).

En términos cualitativos la validez y confiabilidad del conocimiento se interrelaciona con otro importante concepto científico, la credibilidad que, desde "la lógica" del presente estudio, tiene relevancia equivalente porque en la búsqueda de profundización, cuando se supera el propósito de extensión del saber, la mirada se concentra en la especificidad sustancialmente superior. En tal sentido, el conocimiento desplegado puede llegar a ser mucho más eficaz en la comprensión y/o solución inmediata de problemas y dificultades; es decir, en la consecución de propósitos investigativos y, por qué no, en la eficiencia metodológica. Sobre todo, cuando se estudia el espectro de la subjetividad. No obstante, resulta totalmente infértil el posicionamiento a ultranza en el extremo cuantitativo o cualitativo en la ciencia; lo verdaderamente significativo es contribuir, adecuada, pertinente y oportunamente a la ciencia y, para ello, la auténtica capacidad reflexiva trascenderá los problemas superficiales hacia los realmente importantes.

[27] En postgrado las Conclusiones contienen los principales arribos teóricos y las tesis emparentadas con el Conocimiento, no así con propuestas, sintetizan en ellas la esencia del procedimiento de construcción de Saber.

La reflexión[28] resulta ser un factor esencial de confiabilidad, validez y credibilidad porque asegura la mesura y sensatez de las proposiciones investigativas; al examinar con cordura el conocimiento reconstruye constantemente los sucesivos acercamientos a las unidades en estudio, permitiendo arribar a ciertos grados de confianza. Aún más, cuando se logra desarrollar procesos metarreflexivos en los que se conquista niveles superiores de reflexión, la reflexión sobre las propias reflexiones de construcción de conocimientos confronta estos saberes con el propio proceso de valoración de los mismos, conquistando grados de abstracción que potencian enormemente las cualidades de aprehensión de la realidad[29]. Dorsch trabajó un significativo concepto en este sentido que esta investigación rescata pues muestra el importante vínculo que se puede desarrollan entre la actividad reflexiva y la actuación práctica; este autor, propone la *reflexividad* como aquella tendencia a evitar la impulsividad en la acción, en correspondencia con un pensamiento reflexivo (1985, 605). Por su puesto, la construcción de un auténtico conocimiento superior se reflejará en una acción práctica equivalente.

Por otra parte, al aprendizaje a través de la Investigación como método de construcción de conocimientos precisa considerar y desarrollar las potencialidades de la negociación y el consenso, que no se circunscribe a los acuerdos entre pares, propio a las significativas actividades grupales en la elaboración de saberes; sino también, a la negociación y consenso de cada sujeto con el conjunto de fuentes informativas, con su propio procedimiento investigativo y construcción de resultados.[30]

[28] En el anterior punto de este apartado ya se conceptualizó el significado de Reflexión en este estudio; ahora se conectará esta potencialidad humana con las expectativas de credibilidad, confiabilidad y valides propias del conocimiento científico.
[29] Para la investigadora, una imperiosa tarea de conocimiento superior es aprender a desplegar todas las *metapotencialidades* humanas de saber.
[30] Visión de negociación y desarrollo de consensos de la investigadora.

Habermas y Apel proponen como saber aquel que es resultado de una actividad intersubjetiva a través de la cual, las comunidades de discernimiento, constituyen consensos que son los que le dan el carácter de válido y confiable al conocimiento. Ambos autores harán hincapié en el carácter central de la Comunicación en esta dinámica de construcción de saberes; el primero, explicando el interés participativo de todos los sujetos en la elaboración de acuerdos; el segundo, declarando la necesidad de identificación de cada individuo con la comunidad comunicativa en la búsqueda de sentido del conocimiento (Habermas, 1999, 379 y Apel, 1985, 211).

Así mismo, para la investigadora, la formación en valores es un factor imprescindible para la constitución de los estudiantes como auténticamente investigadores, constructores de su propio conocimiento. La Investigación demanda un conjunto de actitudes y comportamientos que transforman el pensamiento precedente de los estudiantes y los faculta para poder diseñar y llevar adelante verdaderos procedimientos de investigación.

"La ley del mínimo esfuerzo" debe ser superada, como también el "conformismo" y la "meta del 51"; se requiere un auténtico compromiso con uno mismo y con los demás; también, tienen que interiorizar normas fundamentales como eludir el robo intelectual, el plagio, realizando trabajos originales que realmente les pertenezcan y citar adecuada, pertinente y oportunamente aquellos autores cuyas ideas sean objeto de su selección; deben ser cumplidos y responsables con toda tarea que quede a su cargo, tanto en procesos individuales como grupales; considerar que el trabajo grupal enriquece y favorece a todos los participantes, en la medida que todos y cada uno aporte y ninguno quiera servirse o aprovecharse de los demás; entre otras actitudes y comportamientos fundamentales para desarrollar su conocimiento mediante la Investigación. En este sentido, Hinkelammert crea un nuevo paradigma científico que expande una nueva lógica investigativa cuyo

proceso de construcción de conocimientos se encuentra identificado a una actitud positiva frente a la vida; a la cual hay que cuidarla, vale decir, comprenderla, promoverla, representarla, protegerla y conservarla. Una realidad para el desarrollo satisfactorio de todos los sujetos, cimentada en el impulso de valores que producen una acción con sabiduría, tales como la libertad, paz, reconocimiento mutuo y solidaridad (1996, 54). De igual manera, resulta rescatable el concepto de *sujeto ético-crítico* cuya superación de su marginalidad implica el autoconocimiento de sus limitaciones y su compromiso con una participación ética en la construcción de saber dentro de la comunidad, desde una perspectiva justa y respetuosa de la diversidad (Dussel, 1998, 527).

Lógicamente, al proponer la Investigación como Método de aprendizaje enseñanza, la investigadora, considera el potencial educativo[31] de la misma; con la significativa peculiaridad, que a través de ella, el estudiante verdaderamente llega a ser el constructor de su propio conocimiento; y, no de cualquier tipo de saber, sino de un conocimiento de nivel superior[32]. En este sentido, Vygostky trabaja la relación entre una apropiada formación y el desarrollo psicológico de la especie humana; para este autor, el progreso subjetivo está precedido por un buen aprendizaje que favorece la elevación de la conciencia y acción de los sujetos en comunidad. La intervención educativa en la sociedad, contribuye a que la colectividad promueva el desarrollo de las capacidades individuales en correspondencia a sus sucesivas zonas de desarrollo próximo (1979, 138). Mediante la Investigación no sólo se construyen conocimientos conceptuales y procedimentales, sino también actitudinales que impactan en la emociones y trasciende hasta la afectividad de los estudiantes y al trascender hasta ese nivel de su constitución, se interioriza y vuelve parte de sus propias vidas[33].

[31] Donde la formación del carácter es un imperativo categórico.
[32] Lo de nivel superior de conocimiento ya ha sido explicado en el punto anterior relacionando los criterios de la investigadora con el trabajo efectivizado por otros autores, principalmente, el de Perkins.
[33] Visión educativa de la investigadora.

Así mismo, la Investigación como Método de aprendizaje enseñanza plantea estrategias de conocimiento que define alcances, límites, respuestas hipotéticas frente a los problemas, tácticas y/o maniobras de investigación y establece unidades de observación. Lo que posibilita efectivizar estudios recolectando datos, analizándolos y comunicando resultados mediante informes investigativos. Es decir que para Investigar se requiere pensar, seleccionar y organizar un conjunto de medios; o condiciones, recursos y acciones por fases que posibilitan arribar a los propósitos indagativos.

En esta tesis, por su puesto, se hace observancia de aquellos diseños producto de toda una actitud crítico reflexiva y desarrolladora frente a lo que elaborar conocimientos se refiere, dentro del campo de las ciencias humanas y sociales, que han desplegado un arduo recorrido histórico desde los antecedentes positivistas de lo que hacer ciencia implica, hasta la evolución interpretativa fenoménica y hermenéutica como socio crítica transformadora; y más recientemente, del pensamiento complejo, que nuevamente relativiza los grandes discursos y permite encontrar nuevos objetos de estudio y maneras de comprenderlos (los trabajos de Edgar Morín ayudan a comprender el paradigma en construcción del Pensamiento Complejo, en el campo de la investigación científica) .

Desarrollar las potencialidades investigativas de los estudiantes/aprendices motiva una mente abierta al conocimientos desde distintos enfoques y perspectivas, lo mismo que estrategias procedimentales que muestren la inmensa variedad de alternativas indagativas y permitan comprender que es el tipo de problemas de estudio y las finalidades de investigación respecto a ellos, los que definen y justifican las alternativas de conocimiento que creamos y recreamos. Las estrategias indagativas críticas, reflexivas y desarrollados[34] se condicen con elevados grados de creatividad y aporte personal, fundamentados,

[34] Es el tipo de diseños que se proponen en este estudio.

argumentados y sustentados por la propia ciencia y su proceso evolutivo, en sus vertientes teórico prácticas.

Lo que debe ser claramente dilucidado en términos procedimentales renovados es el hecho de que no existen modelos cuantitativos, cualitativos o cualicuantitativos prototipos que se tienen que calzar acríticamente a nuestro objeto de estudio; es esté y nuestros propósitos de aproximación al mismo los que nos permitirán diseñan una estrategia para su conocimiento, acorde a su esencia, naturaleza, características y tipos de relación con la realidad contextual en la cual se manifiestan. Verdaderamente se trata de una orientación específica que tiene que trascender la simplicidad esquemática de visiones generalizadoras para captar su heterogeneidad y complejidad particular. La homogenización y estandarización, la más de las veces, conlleva estudios superficiales que no captan la propiedades fundamentales de las realidades físico subjetivas y socio naturales en estudio.

Esa orientación profunda, sólida y solvente da paso a las actividades más concretas, entre las cuales necesariamente habrá que planificar, estructurar y darle funcionalidad a la Investigación; así como antelar y desarrollar procedimientos ejecutivos de acopio y sistematización de datos, a partir de la definición de las mejores y principales fuentes de información; lo mismo que elaborar criterios de análisis y valoración de hallazgos; y las mejores maneras para la exposición científica de los resultados que implica búsqueda, descubrimiento de propiedades y relaciones, generación de matrices conceptuales, reconstrucción de secuencias de acción y renovación teórica como aporte académico científico.

Para la investigadora el método científico es precisamente esa actitud y actividad creadora, altamente crítica y reflexiva que permite construir conocimientos profundos, pero también abarcadores, sólidos y solventes que requieren estrategias innovadoras sistemáticas y llegan a la complejidad de la realidad revolucionando los senderos, pero también recuperando, integrando y reorientando todas aquellas perspectivas y procedimientos que se han originado en las distintas reflexiones y propuestas científicas, a lo largo de la historia de construcción de conocimientos, permitiendo que desemboquen en caminos mucho más analíticos que coadyuven a mayores y mejores tácticas valorativas[35].

Tácticas ellas indispensables para conocer en profundidad las realidades sociales y humanas, realizando el afrontamiento al que nos invita Bertraux:

> (…) afrontémoslo: ni la sociología, ni la economía, la historia o la antropología serán nunca ciencias como las ciencias naturales. La vida social surge de conflictos cuyos resultados son impredecibles. No existen ´leyes sociales´ como las leyes físicas, es decir eternas, totalmente establecidas, operando sobre cualquier elemento del universo. Nuestras ´leyes´ son creadas y borradas por la historia humana, y actualmente la humanidad ha adquirido los medios incluso para erradicarse a sí misma de la tierra, ¿sucederá esto? Ninguna ´ley´ puede predecirlo. Pero si ocurre, el universo seguirá como antes, y sus leyes serán inmutables. (1993, 31)

[35] La investigativa prefiere desarrollar el concepto valorativo en lugar del evaluativo, de otros autores, porque considera que supera las limitaciones de una visión positivista que deja escapar la esencialidad de los fenómenos. Para ella, la evaluación va más hacia lo aparente y la valoración hacia lo trascendente.

La Investigación como metodología de aprendizaje enseñanza es realmente metodología en términos macro dimensionales, en la medida que presenta una posición retrospectiva porque considera los antecedentes investigativos existentes; de igual manera cuando es perspectiva ya que implica una visión de lo que investigar significa; también al ser un enfoque porque, para la investigadora, toda indagación tiene que ser crítica y reflexiva; igualmente al tomar una posición prospectiva debido a que, según la investigadora, la marera o forma de estudiar la realidad material o inmaterial, individual, social o natural debe irse renovando o evolucionando como todo conocimiento humano (tomar en cuenta Unzueta, 2019a, 2019b, 2016, 2015a, 2015b, 2012a, 2012b, 2012c, 2011a, 2011b, 2011c, 2009, 2008).

En otra macro dimensión, la Investigación como metodología de aprendizaje enseñanza es metódica ya que problematiza ideas, preguntas, propósitos, teorías; también despliega una estrategia que contempla el alcance, límite, respuesta hipotética, tácticas y/o maniobras y unidades de estudio de un fenómeno o hecho material o inmaterial, individual o social o natural; finalmente, se materializa o realiza a través de la recolección de datos, el análisis y comunicación de resultados (consultar Unzueta, 2019a, 2019b, 2016, 2015a, 2015b, 2012a, 2012b, 2012c, 2011a, 2011b, 2011c, 2009, 2008).

En *Alfabetización y emancipación. Memorias y reflexiones sobre el proceso de alfabetización en Bolivia;* también en *Bolivia y Venezuela. Alfabetización, experiencias y aprendizaje* (Canfux, León, Unzueta y Barral, 2009); *Postalfabetización en Bolivia. Tomo I. Sistematización de la etapa de tránsito o nivelación* (Rincones y Unzueta, 2011); la investigadora y los otros autores analizan las experiencias de un proceso de formación masivo que dejan muchas lecciones aprendidas, sobre todo, de lo que la cooperación y

colaboración significan como camino de aprendizaje. La investigadora cree que el trabajo en grupos debe ser un componente central de aprender investigando.

50 años de políticas educativas en Bolivia (ver González y Unzueta, 2008) dejan comprender a la investigadora que todavía hay mucho por hacer respecto a la gestión pública para el aprendizaje y la enseñanza, a la fecha de esta publicación, nunca se había materializado como política pública, una propuesta educativa como la de la investigadora.

¿Por qué conformarnos con el abc y no llegar hasta el xyz? La alfabetización y postalfabetización en educación de adultos (Unzueta y Rojas, 2008) es rescatable en el marco de este estudio, para la investigadora, porque permite percibir que al avanzar se debe ir complejizando el proceso de aprendizaje enseñanza y así alcanzar nuevos niveles.

Sintética y cualitativamente, la investigadora considera que de una manera simple, toda la riqueza de este tipo de Investigación, queda reflejada en el siguiente gráfico:

(Unzueta, 2019, 10).

(…) la Investigación Compleja, que en términos pedagógico didácticos estratégicos es la que viabiliza ese Aprendizaje Superior; permitirá desarrollar procesos de aprendizaje enseñanza que formen crítica, reflexiva, propositiva, transformadora y desarrolladoramente; conviertiendo a los maestros y catedráticos en Docentes Investigadores y a los aprendices en Estudiantes Investigadores. (Unzueta, 2019, 10)

2. APRENDIZAJE CRÍTICO, REFLEXIVO Y DESARROLLADOR

> El Aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos, saberes y sentidos críticos, reflexivos y desarrolladores. Es decir, significativos, relacionados a conocimientos previos; situados, concernientes a contextos próximos o de interés; sólidos, coherentes con la complejidad de los sujetos-objetos de estudio (SOE); solventes, que ubican a los SOE tanto en la globalidad como en la especificidad del saber que los contiene. Analíticos, porque identifican críticamente los principales componentes de los SOE; sintéticos, al reagrupar enriquecidamente sus aspectos fundamentales; amplios, abarcadores; profundos, basados y fundamentados en la investigación científica. Activos, ya que promueven y son producto de acciones, participación, aportes y propuestas crítico reflexivas; pertinentes, en la medida que los mismos están relacionados a las tareas que se desarrollan; adecuados, porque los contenidos, procedimientos, valores y actitudes de construcción de sentidos se vuelven parte de los pensamientos y procederes de las y los aprendices; y oportunos, debido a que dichas acciones, participación, aportes y propuestas se materializan en los momentos justos y necesarios. (Unzueta, 2017)[36]

Un aprendizaje crítico reflexivo y desarrollador tiene correspondencia con la construcción de conocimientos científicos; es decir, aquellos que logran los niveles superiores de constitución de saberes. En tal sentido, demandan el despliegue pleno de las

[36] Este concepto de *Aprendizaje* ha sido creado por la investigadora para esta tesis. El mismo es respaldado y fundamentado mediante otros pensamientos en el campo de la educación, formación, aprendizaje y/o enseñanza que, desde el enfoque de la investigadora, se relacionan con el propio.

más importantes disposiciones humanas para interpretar, comprender y transformar la realidad.

Cuando se habla de aprendizaje *significativo* es totalmente necesario considerar el trabajo de David Ausubel quien, precisamente, representa el origen del concepto dentro del ámbito de la psicología constructivista y básicamente refiere aquel tipo de edificación de conocimientos, en los que la nueva información tiene que ser relacionada con aquellos esquemas cognitivos previos[37]; constituidos por todas aquellas experiencias precedentes de saber que lograron conformar una fuerte red o andamiaje[38], lo suficientemente fuerte y/o estable como para soportar lo desconocido, en relación con lo preexistente. No obstante, estos datos recientes también retroalimentan las viejas estructuras constituyendo, en conjunto con las mismas, una combinación enriquecida, lista para entrar otra vez en contacto con nuevos conocimientos y seguir esta espiral de saber, de una forma constante y continua.

Ese tipo de aprendizaje debe ser incentivado mediante tareas altamente relacionales que demandarán una serie de diversos esfuerzos en los que el manejo adecuado, pertinente y oportuno de espacios y tiempos tendrá que ser una prioridad. Conectar con las estructuras mentales previas ha de corresponderse con una labor que, obviamente, trascienda los espacios formativos establecidos y, porque no la propia individualidad del aprendiz.

[37] Piaget diría *esquemas de pensamiento,* guardando enorme significancia conceptual con los ya expuestos.
[38] Metáfora principalmente empleada por autores como Wood, Bruner y Ross, entre otros, respecto a la Teoría Sociocultural de Vygotsky; pero que no deja de ser sustancial respecto al Aprendizaje Significativo de Ausubel que, además, guarda contundentes vínculos conceptuales con el anterior.

> Los estudiantes pueden realizar algunas de estás tareas durante las discusiones en clase; pero otras, debido a su extensión y complejidad, requieren un trabajo en grupo o en el hogar, pues de ese modo el alumno dispone de más tiempo para reflexionar y lograr un buen resultado. (Perkins, 2003, 103)

Quiere decir que también el propio contexto juega un papel importante o, en otras palabras, una educación *situada*, será el lugar de construcción de conocimientos indicado. El Aprendizaje *Situado* retoma la labor de Vygotsky, sobre todo aquella relacionada con las Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) y de muchos autores de las Teorías Cognitivistas entre los que encontramos al propio Ausubel, el aquí referido, Piaget, entre tantos otros. Para esta perspectiva, resulta fundamental la situación en la que se construye saberes; quiere decir, que existe una estrecha relación entre conocimiento y ambiente que, además, establece el poder de la interacción con los otros en el espacio del saber.

El aprendizaje supera la difusión teórica, a partir del desarrollo de situaciones ambientales específicas que lo estimulan, a través de la *resolución de problemas* como metodología fundamental que hace factible la transferencia de conocimientos al contexto, ya sea aplicando hipótesis a situaciones cotidianas o llevando a cabo actividades similares a escenarios reales.

Resulta por demás señalar el estrecho vínculo de este criterio formativo, con el del Aprendizaje Significativo; ambos demandan, evidentemente, una nueva atmósfera educativa, más allá de las instituciones tradicionales.

> La escuela inteligente desea que las cosas funcionen de otra manera. Dado que aspira a un aprendizaje reflexivo, dinámico e informado, la escuela inteligente alienta a los maestros a reflexionar sobre lo que enseñan y sobre las razones por las que lo hacen, y les

> proporciona el tiempo y la información necesarios para que puedan llevar a cabo su empresa. En la escuela inteligente hay menos datos y estos se agrupan en torno a temas generadores más amplios y fecundos. (Perkins, 2003, 101).

La fórmula ganadora parece ser aquella que vincula el contexto con la acción y la cultura, en el sendero trazado por Vygotsky mediante su *Teoría Sociocultural* que concibe al aprendizaje como resultado de la interacción social con la comunidad debido a que son las actividades compartidas las que posibilitarán al aprendiz, la internalización del conjunto de pensamientos, comportamientos y habilidades que, posteriormente, utilizarán en su interacción cotidiana con la realidad cultural en la que se desenvuelve.

En aquel tipo de aprendizaje, la *colaboración* de los "pares aventajados" parece ser una condición esencial; los mismos desplegarán actividades de soporte o apoyo, organización, dirección y supervisión responsable que le permitan, al aprendiz, superar las brechas entre aquello que ya pueden hacer autónomamente, de lo que aún no puede superar por sí mismo. En el mismo sentido, la franja existente entre lo que los estudiantes pueden comprender sobre los conocimientos que se les comparte y lo que pueden producir autogestionariamente (la ZDP).

Al ser la *actividad* un factor imprescindible en la construcción de conocimientos es trascendental considerar también, los aportes de Alekséi Leóntiew en su *Teoría de la Actividad* que tiene como punto de partida el trabajo de Vygotsky, trabajo que este autor continuó y terminó atacando; pero que se mantuvo como semilla de su nueva creación. Lo que él indagaba pretendía comprender la actividad de los sujetos como fenómenos complejos, socialmente situados; llegando a establecer los pasos de la *estructura de la actividad.* Los mismos son un motivo, la actividad orientadora investigativa, búsqueda de

estrategias, elaboración de un plan, ejecución del mismo, el control de la ejecución y una revisión final.

Es destacable el hecho de que su estructura de la actividad guarda una gran semejanza con el proceso de Investigación, lo que desde luego, permite enfatizar nuevamente, el valor de la Investigación como metodología de aprendizaje enseñanza. Obviamente, la viabilización de un procedimiento tan complejo, requiere de una potente articulación con habilidades y/o destrezas cognitivas, tales como la coherencia, el salto de lo global a lo específico y viceversa, análisis, síntesis, amplitud, profundidad, internalización, discriminación y selección de conocimientos justos y necesarios, además, de la constitución y desempeño de actividades pertinentes o *Tareas*[39] de una manera óptima y precisa.

> Ofrecer una formula para la pedagogía de la comprensión arruinaría la empresa desde el principio e iría en contra del carácter extrapolador de las actividades de comprensión. Pero reclazar las fórmulas no implica excluir pautas generales. Las nociones de actividades de comprensión, de imágenes mentales, de niveles superiores de comprensión, de representaciones potentes y de temas generativos proporcionan un amplio marco de referencia para transformar la enseñanza de acuerdo con la escuela inteligente. (Perkins, 2003, 105)

Las "pautas generales" para el Aprendizaje Crítico Reflexivo y Desarrollador, tal y como la investigadora lo concibe, son aquellas de la Investigación Crítico Reflexiva ya

[39] La investigadora emplea el criterio de *Tarea* para estructurar su propuesta interventiva en forma de experimento cualitativo de Aprendizaje basado en la Investigación como metodología de aprendizaje enseñanza para estudiantes y docentes en la Educación Superior.

planteadas en el punto anterior, estrechamente vinculadas a los criterios desarrollados precedentemente en el presente acápite. Básicamente, los estudiantes no pueden quedar limitados a un aprendizaje reiterativo o repetitivo que imposibilite un razonamiento y producción propia; la creatividad y un aporte esencial son el resultado de una dinámica constante de pensamiento crítico reflexivo emancipador, que trasciende las prácticas tradicionales y también sus formas de evaluación.

Un tipo de construcción de conocimientos cualitativamente superior, no puede ser valorado[40] de la forma acrítica propia de las prácticas de enseñanza tradicionales, los exámenes de contenido memorísticos, de selección múltiple para aminorar las dificultades correctivas, en muchos casos; no demuestran en absoluto los saberes de los estudiantes sobre la materia en estudio. A lo sumo, reflejan la capacidad acumulativa de datos en la memoria a corto plazo. La valoración tiene que ser procesal y significativa, observando el entrecruzamiento de todas las destrezas y/o habilidades de conocimiento; además de la actitud y los valores desarrolladores que hacen posible la internalización, seria, responsable y consciente de las mismas. De tal forma, la valoración se refleja en cada uno de los componentes de la Tarea misma; se trata de examinar todos los aspectos de la manera en que los estudiantes enfrentan los distintos proyectos de indagación.

> Cuando encaramos un proyecto de historia oral, los alumnos se relacionan de forma activa y no pasiva en relación con la historia. Al participar activamente en un proyecto de historia oral se convierten en investigadores y creadores de los contenidos a aprender. La didáctica se entronca así con las respectivas experiencias personales. La relación entre los

[40] Para la investigadora, la examinación de los conocimientos de los estudiantes, es más una *Valoración* que una evaluación, porque se trasciende la simple medición acumulativa hacia la profundización y cualidad superior de sus saberes. Hay que constatar su cualidad crítico reflexiva y desarrolladora, valorando su solidez y solvencia; su capacidad de análisis y síntesis; la amplitud y profundidad de sus conocimientos; la pertinencia, adecuación y oportunidad de los mismos; el desarrollo de las actitudes y valores correspondientes.

textos, el docente coordinador, la escuela y la comunidad que la contiene se modifican a favor de una mayor comunicación e integración (…).

El manual o los libros de consulta adquieren sentido tras un objetivo concreto, ganan en vida y realidad, el aprendizaje se estructura cooperativamente, todos tienen algo que enseñar, un producto que mostrar y, finalmente, construyen una propuesta del conjunto para la familia, el barrio, el pueblo (…).

Un proyecto de trabajo en historia oral ofrece al grupo un objetivo concreto y la posibilidad de construir un producto no sólo como componente de las metas educativas sino también con una utilidad social. Promueve el debate entre los alumnos, favorece un aprendizaje construido sobre el intercambio de opiniones y enseña a fundamentar las afirmaciones.

Los estudiantes, al desarrollar un proyecto de historia oral, aprenden a indagar, a escuchar, a ser pacientes, a entender que la historia no se nutre solamente de los hechos políticos y militares, que la historia tiene diferentes versiones y que va cambiando año tras año, que lo cercano en el tiempo y lo que sucede en su lugar también es historia.

Para avanzar en su trabajo deberán contactarse con las personas indicadas, desenvolverse con independencia para lograr que los informantes accedan a colaborar con el proyecto, deberán preparar lo que van a indagar y luego formular las preguntas con corrección, primero por escrito y luego verbalmente, tendrán que expresarse con inteligencia según se vaya desenvolviendo la entrevista.

Para lograr su objetivo, los alumnos tendrán que saber escuchar a quien habla, atender lo que expresa, entender y respetar las afirmaciones como una opinión de valor.

Finalmente deberán desgravar, leer, interpretar, sintetizar, fundamentar y exponer ordenadamente los resultados, por escrito y verbalmente (…).

Por lo dicho, el proyecto de trabajo no sólo dará a los estudiantes un objetivo concreto y luego un producto directo, también promoverá el debate y la cooperación, y les ayudará a desarrollar las capacidades del lenguaje.

Otro aspecto favorable se vincula a la formación de conciencia social, a partir de su vinculación con el medio y su realidad y al desarrollo de un sentido crítico frente a la misma. Del análisis del contexto se deduce la multicausalidad de los hechos sociales. Reconocerse como parte de una historia en su propia comunidad fortalece la identidad local y comunitaria. Al participar los alumnos en una investigación dentro de la propia familia, barrio o región fortalecen su identificación con una herencia o tradición a la que aprenden a valorar como algo también suyo (…).

El reto consiste en pensar las identidades locales no como una realidad autocontenida sino inmersa en procesos sociales más amplios. Registrar el cambio en la propia localidad ayuda a comprender la contingencia de los hechos sociales, aprender que lo histórico no es eterno.

Complementariamente, las oportunidades que ofrece la historia oral para las actividades multidisciplinarias son muchas y naturales a la misma. La historia a registrar tiene un espacio, un medio natural y una geografía propia. Puede abordar problemáticas políticas, económicas y sociales. Las conclusiones deben ser expuestas en forma ordenada y con corrección sintáctica. Se puede enriquecer con lecturas y con estadísticas o lecturas matemáticas y con la computadora darle un formato original.

> Finalmente, el aprendizaje se habrá logrado como resultado significativo de experiencias personales. (Barela, Miguez y García, 2004, 28-29)

Aunque las Tareas cualitativamente experimentales, no desarrollan específicamente la Historia Oral como en la cita, sus formas de valoración en la construcción de conocimientos por parte de los estudiante; sí se corresponden con aspectos fundamentales destacados en la misma, como la participación activa, el despliegue de la potencialidad creadora, el desarrollo de experiencias significativas, la integración, la comunicación, la cooperación, desarrollo de producciones útiles, imprimirle vida y realidad a los procesos de construcción de conocimientos, fomento del debate, fundamentación de las afirmaciones, búsqueda y encuentro de diferentes versiones, capacidad para contactarse y desenvolverse independientemente, entender y respetar, valorar, prepararse, expresarse correctamente, observar y reconocer el cambio, adquirir sentidos a través de los objetivos de estudio, saber concluir, formar su conciencia, reconocer y reconocerse, fortalecer su identidad académico científica y arribar a aprendizajes significativos.

El Aprendizaje Crítico Reflexivo y Desarrollador tiene una macro dimensión crítica ya que es significativo, porque relaciona el nuevo conocimiento con saberes previos; también es situado debido a que contextualiza ese conocimiento reciente con ámbitos o espacios familiares y próximos al aprendiz, pero según la investigadora también se contextualiza cuando se establece una relación del nuevo saber con contextos de su interés, aún sean lejanos o no estén vinculados con su realidad inmediata. También lo crítico del aprendizaje se establece en que es sólido al complejizar el saber que se está adquiriendo; además, es solvente porque para verdaderamente conocer algo nuevo, ese saber tiene que ser tanto global como específico (consultar Unzueta, 2019a, 2019b, 2016, 2015a, 2015b, 2012a, 2012b, 2012c, 2011a, 2011b, 2011c, 2009, 2008).

El Aprendizaje Crítico Reflexivo y Desarrollador también cuenta con una macro dimensión reflexiva al ser analítico, ya que realiza una identificación crítica de los principales componentes del nuevo conocimiento; así mismo es sintético al reagrupar enriquecidamente los aspectos fundamentales de ese saber en construcción; de igual forma, es amplio porque abarca todos los aspectos y factores necesarios e importantes por conocer, sin limitarse; también es profundo, ya que se busca en la ciencia y no en especulaciones (ver Unzueta, 2019a, 2019b, 2016, 2015a, 2015b, 2012a, 2012b, 2012c, 2011a, 2011b, 2011c, 2009, 2008).

Así mismo, el Aprendizaje Crítico Reflexivo y Desarrollador tiene otra macro dimensión que es la desarrolladora porque es activo, en la medida que implica movimiento mediante la acción, participación y aportes o propuestas crítico reflexivas; igualmente, es pertinente ya que esa acción, participación y aportes o propuestas están relacionados a la Tarea de elaboración de conocimientos que se esté viabilizando; por otro lado, es adecuado al efectivizarse una adecuación de los contenidos, procedimientos, valores académico científicos y actitudes académico científicas al pensamiento y/o proceder de quién se encuentra elaborando nuevos conocimientos; también es oportuno debido a que la acción, participación y aportes o propuestas se desarrollan en el momento correcto, justo y/o necesario (considerar Unzueta, 2019a, 2019b, 2016, 2015a, 2015b, 2012a, 2012b, 2012c, 2011a, 2011b, 2011c, 2009, 2008).

En saberes para la ciudadanía. Diálogo de saberes para la construcción de ciudadanía crítica, la investigadora y otros autores apuntan a la necesidad de favorecer el desarrollo de las personas en la sociedad como ciudadanos críticos (ver Canfux, Coronel, Laura, Paredes, Rincones, Ruíz, Unzueta y Velazco, 2012). La investigadora considera que la formación en la Educación en general y en la Educación Superior, particularmente, se encuentra vinculada a esta responsabilidad.

Educación para el cambio. Propuestas educativas para los países ALBA – TCP es un conjunto de sugerencias que la investigadora y otros autores hacen para una mejor formación en la Región (consultar Mora, Laura, Coronel, Mamani, Rincones, Unzueta, Barral, Paredes y López, 2011). Particularmente, la investigadora trabaja en una "Campaña de capacitación y formación de Brigadistas Internacionales para apoyar la implementación y desarrollo de procesos de alfabetización y postalfabetización en los países miembros del ALBA" donde desarrolla criterios significativos respecto a la formación de formadores, que se pueden tomar en cuenta para los docentes; también en "Hacia un programa común de investigación e intercambio de experiencias en materia de Educación Sexual y Salud Sexual Reproductiva, para los países ALBA" que sirve para considerar a los estudiantes en su integralidad biopsicosocial y la importancia de generar flujos comunicacionales adecuados, pertinentes y oportunos para apoyar la construcción de una autoestima saludable y la toma de buenas decisiones que repercutirán, al entender de la investigadora, en mejores procesos educativos; finalmente en la "Concepción y construcción de una Encuesta Educativa Alternativa para la valoración y evaluación de la educación en los países ALBA" que de acuerdo a la visión de la investigadora, es útil en el contexto de esta investigación, para considerar nuevos aspectos y factores a valorar en los PAE, el conjunto de variables macro, meso y micro que influyen en la Educación, elementos, componentes y criterios renovados como alternativa a una formación tradicional o clásica, el valor de la formación cooperativa y colaborativa para el aprendizaje.

Discriminación, exclusión y marginación en América y Europa (Unzueta y Saxinger, 2009) aporta, para la investigadora, en el sentido que deja percibir que sin importar el contexto, toda condición y conducta nociva para la Educación tiene consecuencias negativas en términos de aprendizaje. Lo mismo que *Un nuevo tipo de colaboración internacional en alfabetización, sobre la base de una concepción democrático*

participativa e inclusiva (Unzueta, 2008) posibilita comprender que actitudes y comportamientos de igualdad, aceptación e integración favorecen procesos formativos.

Sintética y cualitativamente, el *Aprendizaje Crítico Reflexivo y Desarrollador* puede graficarse de la siguiente manera:

(Unzueta, 2019, 9).

> El Aprendizaje Superior es aquel que edifica conocimientos originales, lo que implica trascender la simple reproducción y reiteración acrítica e irreflexiva. Este grado de saberes sólo se conquista a través de Investigación altamente exigente que implica, entre otras cosas, que sea crítica, reflexiva, desarrolladora y propositiva. (Unzueta, 2019, 9)

(Unzueta, 2019, 10).

Un Aprendizaje Superior es multidimensional, inter, multi y transdisciplinar que aborda todos los criterios necesarios y suficientes; aprehende la realidad en su esencia; interpreta y comprende plenamente los fenómenos o hechos; es significativo y posibilita cambiar todo lo necesario; es muy crítico y extraordinariamente reflexivo; interroga en amplitud y profundidad; es adecuado, pertinente, oportuno y permite dilucidar, planificar y proyectar. Se trata de un Aprendizaje transformador. (Unzueta, 2019, 9)

CAPÍTULO III.

METODOLOGÍA

1. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación es *Interventiva* porque la investigadora ha creado una metodología específica para desarrollar procesos de aprendizaje enseñanza en la docencia universitaria[41] que viene desarrollando y analizando desde 2016; en esta primera instancia, desde una perspectiva más *indagativa,* al ser la primera aproximación empírica a un constructo teórico basado en una significativa inquietud personal, fruto de la propia experiencia profesional, que se ha venido fundamentando, a lo largo de todos los años de docencia e investigación, en muchas teorías, de las que se rescata distintos aportes, relacionados con el área de interés.

Al iniciar el descubrimiento, mediante este estudio, que en la práctica, realmente, se puede emplear adecuada, pertinente y oportunamente la Investigación, como un importante medio pedagógico didáctico para un aprendizaje, verdaderamente, significativo; la investigadora podrá continuar experimentando de distintas maneras y con mayores grados de dificultad o precisión; a la vez, que presentar su trabajo como una opción para otros docentes y estudiantes de la Educación Superior.

[41] La *Investigativa.*

Desde un enfoque investigativo general, en correspondencia a la mayoría de investigadores en la actualidad, entre los que podemos nombrar a los clásicos Hernández, Fernández y Baptista (1996), así como a Tintaya (1999); esta indagación se lleva a cabo siguiendo el Diseño *Experimental* (X ⟶ Y) porque se manipula una Variable Independiente (VI): "La Investigación como metodología de aprendizaje enseñanza" y se analiza el efecto que dicho tratamiento tiene en una Variable Dependiente (VD): "El aprendizaje crítico, reflexivo y desarrollador".

Sin embargo, específicamente, por el nivel experimental, principalmente indagativo, de primera aproximación al objeto de estudio, y la característica esencial de los sujetos, constituidos como tales, de manera totalmente natural. El Diseño es *Preexperimental* y *Cuasiexperimental.*

Preexperimental, porque no es el control sino la oportunidad de que todos los sujetos puedan beneficiarse del tratamiento, la principal finalidad de la intervención. *Cuasiexperimental*, porque la investigadora aporta metodológicamente en la presente investigación e idea una manera de tener control, sin dejar de beneficiar a todos los sujetos del estudio con el programa.

El *Preexperimento* se desarrolla con un paralelo de Introducción a la Investigación, Metodología de la Investigación, Teoría y Práctica de la Comunicación I, de la Gestión 2016 de la carrera de Ciencias de la Comunicación Social de la UMSA; Métodos de la Investigación I, Primer Semestre 2016, de la carrera de Psicología de la UMSA; *Fundamentos Psicopedagógicos de la Docencia Universitaria*, versiones XCII – A y XCIII – A, septiembre 2016 y febrero a marzo 2017, del CEPIES de la UMSA.

El *Cuasiexperimento*, con significativa propuesta metodológica de la investigadora, se lleva a cabo con un paralelo de Psicodiagnóstico I, Primer y Segundo Semestres 2016, Psicodiagnóstico II, Primer Semestre 2016, de la carrera de Psicología de la UPEA; Introducción a la Investigación, Metodología de la Investigación, Teoría y Práctica de la Comunicación I, de la Gestión 2017, de la carrera de Ciencias de la Comunicación Social de la UMSA.

A partir de criterios generales, Pre-Test y Post-Test son idénticos, pero aplicando los primeros una vez avanzado el contenido[42] y los segundos, como es costumbre, al finalizar el Programa. También, se trabaja con un Grupo Experimental y otro de Control, como es propio a todo experimento (Cuasiexperimento) en el que se busca control; no obstante, la investigadora, con el propósito de equidad pedagógico didáctica en un entorno de aprendizaje enseñanza, propone que el Grupo Experimental sirva también de Grupo Control de aquel, cuando ese se convierta en Grupo Experimental.

Se conforma los grupos por asignación aleatoria como se aconseja, en términos generales, dentro de un experimento (Cuasiexperimento); pero, la investigadora, introduce el siguiente aporte para estos casos. A través de asignación aleatoria, se divide el curso en dos:

1. Grupo Experimental 1 y Grupo de Control 2
2. Grupo de Control 1 y Grupo Experimental 2

[42] La investigadora considera que una prueba de conocimiento, en este caso, no se puede aplicar antes de desarrollar los contenidos adecuados, pertinentes y oportunos a las respectivas asignaturas.

De acuerdo a la asignatura, a ambos, se les aplica dos Pre-Test, sobre dos aspectos relevantes de conocimientos. Para las asignaturas, Introducción a la Investigación y Métodos de Investigación[43]:

1. Pre-Test 1. Investigación/Métodos Descriptivos (Tema 1).
2. Pre-Test 2. Investigación/Métodos Interventivos (Tema 2).

Para la asignatura, Teoría y Práctica de la Comunicación I:

1. Pre-Test 3. Abordaje Pragmático (Tema 3).
2. Pre-Test 4. Abordaje Crítico (Tema 4).

Luego, un grupo investiga el Tema 1 ó 3: Grupo Experimental 1; y el otro grupo investiga el Tema 2 ó 4: Grupo Experimental 2. Al mismo tiempo, el Grupo Experimental 1 es el Grupo de Control 2; y, el Grupo Experimental 2 es el Grupo de Control 1. Al finalizar, se les aplica el Pos-Test 1 y Pos-Test 2 a ambos grupos de las materias Introducción a la Investigación y Métodos de Investigación; y los Pos-Test 3 y Pos-Test 4 a ambos grupos de la asignatura Teoría y Práctica de la Comunicación I. Como ya se explicó, son exactamente las mismas pruebas llamadas Pre-Test. En esta investigación, Pre-Test y Pos-Test son pruebas de conocimiento, porque lo que se quiere es interpretar el impacto de la Investigación como metodología de aprendizaje enseñanza, precisamente, en el aprendizaje crítico, reflexivo y desarrollador[44].

[43] Estas dos materias tienen muchas coincidencias y relaciones; además, pertenecen a una misma línea de contenidos y, desde luego, una incide en la otra y viceversa. Además, aplicar las mismas pruebas a más de un curso, cuando corresponde, también posibilita reforzar los resultados para la interpretación.

[44] El aprendizaje crítico, reflexivo y desarrollador va más allá de la reiteración de saberes, tiene que ver con actitudes, habilidades y valores que, de cierta manera, pueden percibirse con estas pruebas y, por su puesto, con las otras tareas de la Investigación como metodología de aprendizaje enseñanza.

Para interpretar los resultados:

1. Pos-Test 1 ó 3 (Tema 1 ó 3)

   Grupo Experimental 1

   Grupo Control 1

   1.1. Comparar

      1.1.1. Resultados del Pos-Test 1 ó 3 en los

      Grupo Experimental 1

      Grupo Control 1

      Se espera que los del Grupo Experimental 1 sean mayores, superiores o más elevados que los del Grupo Control 1.[45]

      1.1.2. Resultados del Pos-Test 1 ó 3 , respecto al Pre-Test 1 ó 3

      Grupo Experimental 1: Pre-Test 1 ó 3

      Pos-Test 1 ó 3

      Se espera, que los del Pos-Test sean superiores, mayores o más elevados que los del Pre-Test.

      Grupo Control 1: Pre-Test 1 ó 3

      Pos-Test 1 ó 3

      Se espera, que los resultados de ambos sean similares[46].

      Pre-Test 1 ó 3: Grupo Experimental 1

      Grupo Control 1

      Se espera resultados similares en ambos grupos.

      Pos-Test 1 ó 3: Grupo Experimental 1

      Grupo Control 1

[45] Aunque como se viene explicando desde el Marco Teórico, el hecho de haber desarrollado conocimientos con base en un proceso investigativo crítico reflexivo y desarrollador; desde ya, impacta favorablemente, no sólo a los aprendizajes específicos, sino también a los saberes generales.

[46] Pero al haber participado ambos grupos en el desarrollo del "Programa" aunque desarrollando la investigación de distintas temáticas, en la interpretación hay que considerar ese plus de conocimiento, no característico de "experimentos puros" en los que al Grupo Control es excluido totalmente del "Tratamiento". En este sentido, es importante enfatizar que la naturaleza de los datos del presente estudio y la interpretación de los mismos es, esencial y fundamentalmente, teórico cualitativa.

Se espera, que los resultados del Grupo Experimental 1 sean mayores, superiores o más elevados que los del Grupo Control 1.

2. Pos-Test 2 ó 4 (Tema 2 ó 4)

   Grupo Experimental 2

   Grupo Control 2

   2.1. Comparar

      2.1.1. Resultados del Pos-Test 2 ó 4 en los

      Grupo Experimental 2

      Grupo Control 2

      Se espera que los del Grupo Experimental 2 sean mayores, superiores o más elevados que los del Grupo Control 2.

      2.1.2. Resultados del Pos-Test 2 ó 4, respecto al Pre-Test 2 ó 4

      Grupo Experimental 2: Pre-Test 2 ó 4

      Pos-Test 2 ó 4

      Se espera, que los del Pos-Test 2 ó 4 sean superiores, mayores o más elevados que los del Pre-Test 2 ó 4.

      Grupo Control 2: Pre-Test 2 ó 4

      Pos-Test 2 ó 4

      Se espera, que los resultados de ambos (Pre-Test 2 ó 4 y Pos-Test 2 ó 4) sean similares.

      Pre-Test 2 ó 4: Grupo Experimental 2

      Grupo Control 2

      Se espera, que los resultados sean similares en ambos grupos (Grupo Experimental 2 y Grupo Control 2).

      Pos-Test 2 ó 4: Grupo Experimental 2

      Grupo Control 2

      Se espera, que los resultados del Grupo Experimental 2 sean mayores, superiores o más elevados que los del Grupo Control 2.

Tipo de Datos, Interpretación y Comprensión:

3. Datos Teórico Cualitativos

La investigadora considera que la naturaleza de los datos define el tipo de análisis e interpretación de resultados. Aunque habitualmente se confunda experimento con datos estadístico cuantitativos, en el presente estudio se cree que no se puede limitar una intervención de estas características a los mismos; obviamente, hay estudios muy significativos que precisan, analizan y llegan a resultados con esa esencia, muy útiles para la ciencia cuando las cantidades, proporciones y relaciones similares son requeridas; de igual manera, como en este caso, un estudio puede necesitar datos teórico cualitativos, para examinar e interpretar crítica, reflexiva, profunda, extensa, sólida y solventemente los resultados de la investigación[47].

No se trata de establecer cuánta Investigación hace falta para producir Aprendizaje, ni cuánto se aprende mediante ella; ni la frecuencia de conocimientos frente a la Indagación o la desviación de los mismos cuando no se desarrolla un Estudio; tampoco la concentración de saberes, en torno a una metodología, su magnitud e intensidad si, probablemente él se limita a la reproducción, reiteración o repetición. Esta investigación, de una manera amplia, se circunscribe al ámbito de las Ciencias Sociales y Humanidades, en ellas, aspectos cuantitativos, frecuentemente, son útiles para describir características genéricas y superficiales de los fenómenos o de los resultados de intervenciones; se quedan en la esfera del qué, el cuánto o el cuándo en los estudios; pero cómo es ese qué, por qué, para qué son interrogantes que precisan otro tipo de datos, los cualitativos.

[47] Por lo que no es preocupación de esta investigación los estadísticos, sus concentraciones y desviaciones. Ese tipo de descriptores, no son los requeridos en este estudio que pretende profundizar en un aprendizaje crítico, reflexivo y desarrollador caracterizado, esencialmente, por profundas cualidades, mucho más, que por frecuencias, magnitudes e intensidades cuantitativas.

Al pretender un Aprendizaje Crítico, Reflexivo y Desarrollador, la cualidad es un imperativo, lo mismo que al querer crear una metodología propicia a ese tipo de conocimiento. En correspondencia, se trata, fundamentalmente, de datos cualitativos y teóricos, porque los análisis y reflexiones se nutren de una serie de conceptos, criterios y consideraciones respecto al cómo tendría que ser una metodología y un aprendizaje más ricos, significativos y profundos.

Considerando la caracterización realizada por García de Ceretto y Giacobbe, con base en Bisquerra, lo que se pretende en esta investigación es "comprender la conducta humana" (57), la investigadora diría *comprender la conducta humana de aprendizaje crítico, reflexivo y desarrollador*. Enfoque "orientado a los descubrimientos, exploratorio, descriptivo, fundamentado en la realidad (…) orientado al proceso (…) estudio de casos aislados (…) datos reales, ricos y profundos (…) asume una realidad dinámica (…) las técnicas son humanistas, tienen en cuenta a la persona" (57).

También, este estudio "se apoya en la idea de unidad" (58), toma "en cuenta la perspectiva de los actores involucrados. Hace uso de información (…) poco estructurada, recogida según criterios que permiten la flexibilidad y la apertura" (58).

4. Interpretación Teórico Cualitativa

Evidentemente, al trascender lo inmediato en busca de lo sustancial, relacionado con el tipo de datos que se espera conseguir, la interpretación de resultados en esta investigación es también, principalmente, cualitativa. No quiere decir que no se expresen cantidades de alguna naturaleza, pero ahí no radica el

propósito central o el cómo se materializará el análisis, sino que éste se centrará en la cualidad; y, más allá de un complemento o una contribución en subordinación a la misma, lo cuantitativo no encierra el objetivo indagativo del presente estudio.

Los imaginarios y condicionales son que éste análisis "es un estudio comparativo de la conducta de los actores, una ´conexión significativa entre eventos´, dentro de un contexto y de un tiempo; lo que permite hipótesis y tipologías para interpretar la diversidad y semejanza" (García de Ceretto y Giacobbe, 58).

La Hipótesis, como respuesta anticipatoria al problema y guía dentro de la investigación, también está desarrollada en un sentido teórico cualitativo y su verificación será expresada de esa misma manera, porque los datos que se buscan, se corresponden con esta naturaleza.

5. Comprensión Cualitativa

> *El análisis de los métodos de investigación, y más aún en Ciencias Sociales* concita opiniones diversas. No existe un único método, así como no hay un solo marco teórico, y esto es reconocido por la comunidad científica.
>
> La ciencia no desestima el uso de métodos que le proporcionen una visión más amplia de la realidad y le permitan concretar sus objetivos.
>
> Morin (2000: 198) nos dice: *Nuestro método se aplica a envolver el fenómeno (observación), a encontrar en él las energías (praxis), a provocarlo en los puntos estratégicos (intervención), a penetrarlo mediante la intimidad individual (entrevista) y a interrogar al acto, a la palabra y a las cosas.*
>
> La historia nos muestra a la metodología científica atravesando distintas etapas: una única metodología, una dicotomía y arribando actualmente a una pluralidad de métodos. (García de Ceretto y Giacobbe, 61)

El conocimiento al que se arriba en esta investigación es cualitativo, se experimenta una metodología que se considera la más adecuada, pertinente y oportuna para coadyuvar en la construcción de un verdadero aprendizaje superior; el de la auténtica producción. Una elaboración demandante que trasciende la repetición o reiteración y además de "desnudar" objetos de estudio es capaz de llegar a su "intimidad", aportar y proponer comprendiendo su complejidad, por medio de una visión crítica, razonada e internalizada como parte de la propia vida.

La comprensión en esta investigación, se nutre esencialmente en el enfoque cualitativo porque en la búsqueda de rigurosidad y exhaustividad se reconocen las "exigencias de objetivación" (García de Ceretto y Giacobbe, 60) más que de *objetividad*[48] porque la investigadora se encuentra convencida de que "no podemos ser neutrales" (García de Ceretto y Giacobbe, 60).

Es ese sentido, toma distancia "del objetivismo excluyente del sujeto en pos de la neutralidad; para adentrarnos en la actividad del sujeto que desplaza el sustantivo ´objetividad´ y emplea el verbo ´objetivar´. A partir de este cambio entramos a pensar en la objetivación como un proceso en el cual emergen los significados a través de la interacción humana, en un contexto histórico como resultado de un bucle interactivo autoorganizado" (García de Ceretto y Giacobbe, 60-61).

Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (1996), se ha tratado de controlar variables extrañas y fuentes de invalidación interna, para obtener resultados confiables y,

[48] O la supuesta "neutralidad valorativa" cuantitativa.

también, lograr la validación externa pudiendo generalizar los hallazgos a otras situaciones de aprendizaje.

2. VARIABLES

2.1. Variable Independiente

La Investigación como metodología de aprendizaje enseñanza

2.1.1. Definición Conceptual

Esta Investigación es un procedimiento metodológico que construye una perspectiva o visión y un enfoque crítico reflexivo respecto al conocimiento y las posibilidades de erigirlo, considerando los antecedente y permitiendo su renovación como parte de la evolución y transformación que hace a toda actividad humana; así mismo, es un método que parte de la problematización de la realidad, a través de ideas, preguntas, propósitos y teorías; plantea estrategias de conocimiento que establece alcances, límites, respuestas hipotéticas frente a los problemas, tácticas y/o maniobras de investigación y define unidades de estudio; y realiza estudios recolectando datos, analizándolos y comunicando resultados mediante informes investigativos (Unzueta, 2017).

2.1.2. Operacionalización

Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores	Medidores	Escalas	Téc. -Inst.
Metodológica	Retrospectiva	Antecedentes	Presencia	Sí No	Tarea de Construcción, Tarea de Profundización, Tarea de Consolidación
	Perspectiva	Visión	Presencia	Sí No	
	Enfoque	Crítico	Presencia	Sí No	
		Reflexivo	Presencia	Sí No	
	Prospectiva	Renovación	Presencia	Sí No	
Metódica	Problematización	Ideas	Presencia	Sí No	Tarea de Construcción, Tarea de Profundización, Tarea de Consolidación
		Preguntas	Presencia	Sí No	
		Propósitos	Presencia	Sí No	
		Teorías	Presencia	Sí No	
	Estrategia	Alcance	Presencia	Sí No	Tarea de Construcción, Tarea de Profundización, Tarea de Consolidación
		Límite	Presencia	Sí No	
		Respuesta hipotética	Presencia	Sí No	
		Tácticas y/o Maniobras	Presencia	Sí No	
		Unidades de Estudio	Presencia	Sí No	
	Realización	Recolección de datos	Presencia	Sí No	Tarea de Construcción, Tarea de Profundización, Tarea de Consolidación
		Análisis	Presencia	Sí No	
		Comunicación de Resultados	Presencia	Sí No	

Fuente: Elaboración Propia.

2.2. Variable Dependiente

Aprendizaje crítico, reflexivo y desarrollador

2.2.1. Definición Conceptual

El Aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos, saberes y sentidos críticos, reflexivos y desarrolladores. Es decir, significativos, relacionados a conocimientos previos; situados, concernientes a contextos próximos o de interés; sólidos, coherentes con la complejidad de los sujetos-objetos (SOE) de estudio; solventes, que ubican a los SOE tanto en la globalidad como en la especificidad del saber que los contiene. Analíticos, porque identifican críticamente los principales componentes de los SOE; sintéticos, al reagrupar enriquecidamente sus aspectos fundamentales; amplios, abarcadores; profundos, basados y fundamentados en la investigación científica. Activos, ya que promueven y son producto de acciones, participación, aportes y propuestas crítico reflexivas; pertinentes, en la medida que los mismos están relacionados a las tareas que se desarrollan; adecuados, porque los contenidos, procedimientos, valores y actitudes de construcción de sentidos se vuelven parte de los pensamientos y procederes de las y los aprendices; y oportunos, debido a que dichas acciones, participación, aportes y propuestas se materializan en los momentos justos y necesarios (Unzueta, 2017).

2.2.2. Operacionalización

Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores	Medidores	Escalas	Téc. -Inst.
Crítico	Significativo	Relacionado a Conocimientos Previos	Presencia	Sí No	Pre-Test, Tarea de Construcción, Tarea de Profundización, Tarea de Consolidación, Obras Académico Científicas, Pruebas Académico Científicas, Entrevista de Autoconocimiento Académico Científico en Profundidad, Pos-Test, Observación Valorativa del Proceso, Registro de Calificaciones
	Situado	Contextualizado	Presencia	Sí No	
	Sólido	Complejo	Presencia	Sí No	
	Solvente	Global	Presencia	Sí No	
		Específico	Presencia	Sí No	
Reflexivo	Analítico	Identificación crítica de los principales componentes	Presencia	Sí No	Pre-Test, Tarea de Construcción, Tarea de Profundización, Tarea de Consolidación, Obras Académico Científicas, Pruebas Académico Científicas, Entrevista de Autoconocimiento Académico Científico en Profundidad, Pos-Test, Observación Valorativa del Proceso, Registro de Calificaciones
	Sintético	Reagrupación enriquecida de los aspectos fundamentales	Presencia	Sí No	
	Amplio	Abarcador, no limitado	Presencia	Sí No	
	Profundo	Científico, no especulativo	Presencia	Sí No	
Desarrollador	Activo	Acción crítico reflexiva	Presencia	Sí No	Pre-Test, Tarea de Construcción,
		Participación crítico reflexiva	Presencia	Sí No	

Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores	Medidores	Escalas	Téc. -Inst.
		Aportes o propuestas crítico reflexivas	Presencia	Sí No	Tarea de Profundización, Tarea de Consolidación, Obras Académico Científicas, Pruebas Académico Científicas, Entrevista de Autoconocimiento Académico Científico en Profundidad, Pos-Test, Observación Valorativa del Proceso, Registro de Calificaciones
	Pertinente	Acción relacionada a la Tarea	Presencia	Sí No	
		Participación relacionada a la Tarea	Presencia	Sí No	
		Aportes o propuestas relacionadas a la Tarea	Presencia	Sí No	
	Adecuado	Adecuación de contenidos a su pensamiento y/o proceder	Presencia	Sí No	
		Adecuación de procedimientos a su pensamiento y/o acción	Presencia	Sí No	
		Adecuación de valores académico científicos a su pensamiento y/o proceder	Presencia	Sí No	
		Adecuación de actitudes académico científicas a su pensamiento y/o acción	Presencia	Sí No	
	Oportuno	Acción en el momento correcto	Presencia	Sí No	
		Participación en el momento justo	Presencia	Sí No	
		Aportes o propuestas en el momento necesario	Presencia	Sí No	

Fuente: Elaboración Propia.

3. POBLACIÓN Y SUJETOS

En términos muy generales, la población estaría constituida por todas las y todos los estudiantes que se encuentran desarrollando estudios en la Educación Superior, desde pre-grados hasta post-grados, de las ciudades de La Paz y El Alto, en el ámbito de la Universidad Pública. Más específicamente, estudiantes de la Universidad Mayor de San Andrés y la Universidad Pública de El Alto, en el período 2016 a 2017.

La población se especifica aún más al delimitarla a las carreras de Ciencias de la Comunicación Social y Psicología, etapa 2016 a 2017, de las facultades de Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias de la Educación en la UMSA; y Psicología, 2016, de la facultad de Ciencias Sociales en la UPEA. Más concretamente, a las y los estudiantes de aquellas asignaturas en las que las o los docentes emplean la Investigación como metodología de aprendizaje enseñanza.[49]

[49] Pero la reflexión teórica central del estudio es que la Investigación es una metodología de aprendizaje enseñanza adecuada, pertinente y oportuna a todo campo de conocimientos.

En ese sentido, la población queda reducida a las y los estudiantes de un paralelo[50] de:

UNIVERSIDAD	FACULTAD O CENTRO	CARRERA O PROGRAMA	MATERIA O MÓDULO	PERÍODO	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Universidad Mayor de San Andrés	Ciencias Sociales	Ciencias de la Comunicación Social	Introducción a la Investigación	2016-2017	46 y 80
Universidad Mayor de San Andrés	Ciencias Sociales	Ciencias de la Comunicación Social	Métodos de Investigación	2016-2017	77 y 68
Universidad Mayor de San Andrés	Ciencias Sociales	Ciencias de la Comunicación Social	Teoría y Práctica de la Comunicación I	2016-2017	34 y 118
Universidad Mayor de San Andrés	Humanidades y Ciencias de la Educación	Psicología	Métodos de la Investigación I	Primer Semestre, 2016	107
Universidad Mayor de San Andrés	Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior	Organización y Administración Pedagógica del Aula	*Fundamentos Psicopedagógicos de la Docencia Universitaria*, versiones XCII – A y XCIII – A	Septiembre de 2016 y febrero a marzo de 2017	27 y 25
Universidad Pública y Autónoma de El Alto	Ciencias Sociales	Psicología	Psicodiagnóstico I	Primer y Segundo Semestre, 2016	43 y 18
Universidad Pública y Autónoma de El Alto	Ciencias Sociales	Psicología	Psicodiagnóstico II	Primer Semestre, 2016	31
TOTAL DE ESTUDIANTES					674

Fuente: Elaboración Propia.

[50] Cabe señalar que no se precisa hacer la diferenciación entre Universo y Muestra porque se está trabajando con toda la Población que está desarrollando el programa: *La Investigación como metodología de aprendizaje enseñanza.*

Esta población o universo está conformada por estudiantes de primer a tercer año de universidad, cuya característica central es la heterogeneidad en términos económico sociales, generacionales, laborales y académico científicos.

Se trata de sujetos (o unidades de estudio) naturales[51] porque no son producto de un proceso de selección, sino que por razones plenamente personales se han constituido como grupo de estudiantes de los paralelos en cuestión. La investigadora realiza esta investigación con todos ellos y al interior de este universo, designa de manera aleatoria, el Grupo Experimental y el Grupo Control[52] mediante un sorteo simple con papelitos de dos colores, en los casos de Intervención Cuasiexperimental: Teoría y Práctica de la Comunicación, Introducción a la Investigación y Métodos de Investigación, gestión 2017.

En Psicodiagnóstico I, Psicodiagnóstico II, Primer Semestre 2016, y Psicodiagnóstico I, Segundo Semestre 2016, la designación de Grupo Experimental y Grupo Control se llevó a cabo mediante el sorteo al azar por asignatura (Sujeto Colectivo) en Primer o Segundo Semestre. Lo que quiere decir que un paralelo de Psicodiagnóstico I, el de Primer o el de Segundo Semestre 2016, debía ser el grupo Experimental y el otro, el Grupo Control; y un Paralelo de Psicodiagnóstico II, el de Primer o el de Segundo Semestre 2016, tenía que ser el Grupo Experimental y el otro, el Grupo Control. Por sorteo al azar, los delegados de curso de Psicodiagnóstico I y Psicodiagnóstico II, Primer Semestre 2016, sacaron el papelito de Grupo Control, constituyendo, a la vez, a los paralelos de Psicodiagnóstico I y Psicodiagnóstico II, Segundo Semestre 2016, en Grupo Experimental, respectivamente. No obstante, en la práctica, sólo se trabajó con la materia de Psicodiagnóstico I, el Segundo Semestre 2016, por lo que únicamente esta asignatura

[51] En términos de Hernández Sampieri et. al. Ver Bibliografía de Referencia.
[52] El aporte metodológico a la asignación de Grupo Experimental y Grupo Control queda evidenciado en el Diseño de Investigación.

contó con un Grupo Experimental y un Grupo Control, pero Psicodiagnóstico II, primer semestre (Grupo Control) también aporta importantes datos para la presente investigación.

Respecto a los paralelos Teoría y Práctica de la Comunicación I, Introducción a la Investigación y Métodos de Investigación, gestión 2016, de la carrera de Ciencias de la Comunicación Social de la UMSA; y, Métodos de la Investigación I, Primer Semestre 2016, de las carrera de Psicología de la UMSA, la Intervención es Preexperimental, por lo que no se divide a la población en Grupo Experimental y Grupo Control, con todos los sujetos se trabaja por igual; es decir, con todas las unidades de estudio se experimenta.

4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

4.1. Técnicas e instrumentos de acopio de información

Las técnicas son la observación participante; entrevista individual en profundidad; acopio y análisis de obras académicas individuales y/o grupales; tareas (dinámicas individuales y/o grupales); aplicación de pruebas académicas; acopio y análisis de documentos.

Los instrumentos son el registro de observaciones; notas de campo observacionales, teóricas y metodológicas; diarios de campo. Cuestionario de entrevista. Guías de acopio y cuadros de evaluación. Criterios, Hojas de trabajo, cuadros de evaluación y registros de observación. Cuestionarios y cuadros de evaluación. Guías de acopio y cuadros de evaluación.

4.1.1. Observación Participante

La observación participante es un instrumento fundamental de esta investigación porque favorece la percepción directa de la expresión del pensamiento, comportamiento, deseos y afectividad[53] en torno a las actividades de la vida académica de las y los estudiantes, fundamentalmente, quienes son el motivo de este estudio. Ella, permite evidenciar la respuesta general y específica de las y los estudiantes a la metodología y el método que motiva su construcción de conocimientos.

Esta observación interna o activa es facilitada por el hecho de ser una participación y situación natural, ya que la investigadora es parte de los propios grupos académicos estudiados y analizados para la reflexión crítica en el desarrollo de su actividad docente investigadora. Se recogen, esencialmente, datos cualitativos en los registros de observación de los distintos momentos interventivos en la actividad académica de los estudiantes del estudio.

Las notas de campo son escritos específicos en libretas que siempre están a disposición de la investigadora, para que anote datos, expresiones, opiniones, actitudes, comportamientos, emociones u otros de interés para el estudio que luego, de manera organizada se incorporan a sus respectivos cuadernos de campo. En la investigación se utilizan los tres tipos de notas de campo, observacionales que concentran descripciones de hechos y contenidos, teóricas que reúnen las relaciones entre observaciones y el fundamento teórico de este estudio, y metódicas que congregan observaciones sobre los

[53] Lenguaje, actitudes, emociones, gestos, estilos, conflictos exteriorizan la dinámica psicológica interna, en este caso, referida al quehacer académico de las unidades de observación.

procedimientos pensados y desarrollados[54]. Los diarios de campo que aglutinan el relato cotidiano de hechos observados y experiencias vividas redactados en cada actividad significativa o jornada laboral, concentran información que se organiza para el análisis de categorías determinadas.

4.1.2. Entrevista Académico Científica Individual en Profundidad

Es una entrevista individual en profundidad, materializada a través de un cuestionario crítico reflexivos de autoconocimiento (ver anexos) que permite que los estudiantes contesten con libertad, amplitud y profundidad aspectos importantes de su actitud y acción académico científica, la manera en la que la desarrollan y los caminos que los favorecen.

El propósito de esta entrevista es el de comprender cómo aprenden estos estudiantes y el papel que juega la investigación en su aprendizaje; así como el rol que se asignan ellos mismos y les conceden a otros actores, en la construcción de sus conocimientos.

[54] La tercera forma de notas de campo es una propuesta introducida por la investigadora, por la importancia de las mismas en su investigación, no se corresponde con el tercer tipo de la lectura investigativa, llamado "notas metodológicas" y están referidas a observaciones en relación a los aspectos técnicos del trabajo de campo.

4.1.3. Acopio y Análisis de Obras Académico Científicas

La técnica de acopio y análisis de obras académico científicas de los estudiantes, se concentra en los trabajos de investigación desarrollados en las materias seleccionadas de las carreras de Ciencias de la Comunicación Social de la UMSA, los años 2016 y 2017; Psicología de la UMSA, primer semestre de 2016; y Psicología de la UPEA, primer y segundo semestres de 2016. Los instrumentos para su análisis y evaluación son las guías de acopio y cuadros de evaluación. Estas obras académicas son fruto de las Tareas de Construcción, Profundización y Consolidación.

4.1.4. Tareas de Construcción, Profundización y Consolidación

Las Tareas[55], como la investigadora las concibe en este estudio, son más que técnicas de dinámicas grupales; además, dentro del proceso también existe actividad individual crítico reflexiva y desarrolladora. Cuentan con las hojas de trabajo y registros de observación como instrumentos, estos procedimientos investigativos específicos a la propuesta metodológica de aprendizaje enseñanza, permiten intercambiar criterios, debatir y consensuar en torno a tres aspectos esenciales, cómo aprenden como estudiantes, qué papel juega la investigación en su aprendizaje y analizar comparativamente los resultado, fundamentalmente, cualitativos alcanzados a través de la Investigación como

[55] Se trata de toda una concepción de aprendizaje enseñanza que sintetiza en actividades efectivizables, la perspectiva teórico práctica de la investigadora; en tal sentido, los criterios centrales de su enfoque y dinámica pedagógico didáctica están concentradas en el Marco Teórico y Procedimiento.

metodología y método de aprendizaje enseñanza, respecto a otras visiones y procedimientos.

4.1.5. Pruebas Académicas

Las pruebas académicas que tendrán cuestionarios como instrumentos (consultar anexos) están encaminadas a comparar y diferenciar resultados producto de metodologías y métodos clásicos[56] de aprendizaje enseñanza con el de la Investigación. Éstas, son parte y están contenidas en las Tareas de Construcción, Profundización y Consolidación.

4.1.6. Pre-Test y Pos-Test

Se han diseñado cuatro pre-test y, consecuentemente, cuatro pos-test de idéntico contenido, para ser aplicados a los Grupos Experimentales y los Grupos Control, en las Intervenciones Cuasiexperimentales de la presente indagación. Los mismos, reúnen criterios, contenidos y formas suficientes para determinar si la Investigación como

[56] Con este término se pretende englobar toda visión y procedimiento alternativo a la investigación en la construcción de conocimientos.

metodología de aprendizaje enseñanza para estudiantes de la Educación Superior, realmente logra su aprendizaje crítico, reflexivo y desarrollador.

4.1.7. Acopio y Análisis de Documentos

Ésta es la única técnica que tiene como objetivo analizar resultados cuantitativos, mediante las calificaciones obtenidas por estudiantes de la presente indagación, su interpretación, también contribuye al estudio de la efectividad de la metodología de aprendizaje enseñanza propuesta. El acopio y análisis de documentos, a través de las guías de acopio y los cuadros de evaluación como herramientas, permitirán comparar estos resultados cuantitativos, desde las perspectivas y procedimientos tradicionales[57] frente a los investigativos, como producto final de todo el procedimiento cualitativo viabilizado en el transcurso de las materias. Ello aportará a la constatación de cuál es el camino más adecuado, pertinente y oportuno para los procesos de aprendizaje enseñanza en la Educación Superior.

[57] Término que también debe interpretarse en el mismo sentido que el de la perspectiva clásica de proceso de aprendizaje enseñanza.

4.1.8. Cartas de solicitud de incorporación a los paralelos de la investigación

Dentro de la técnica de acopio y análisis de documentos, se incluye la guía de acopio y el cuadro de evaluación de las cartas de solicitud de incorporación al paralelo de Teoría y Práctica de la Comunicación I 2017, en correspondencia a la metodología de aprendizaje enseñanza empleada; también, la lista de estos nuevos estudiantes, a mitad de gestión. Estos documentos contribuyen a comprobar la efectividad de la Investigación como metodología de aprendizaje enseñanza.

4.2. Técnicas e instrumentos de análisis

La técnica es el análisis semántico y los instrumentos son matrices de sistematización, síntesis e interpretación de significados creadas por la investigadora[58] que servirán como material de base para realizar la identificación cualitativa crítica y reflexiva de los elementos principales y sustanciales de los datos recopilados, información cuyos aspectos esenciales, luego serán reagrupados de una manera enriquecida, en todas las tablas, esquemas, matrices y/o gráficas que serán presentados en el Análisis de Resultados (Capítulo IV) del presente estudio. Es significativo señalar y destacar el hecho de que las

[58] Su construcción y empleo son parte de la última fase, la de *realización* de la investigación: recojo de datos, **análisis de los mismos** e informe de resultados (tesis).

interpretaciones son esencial y fundamentalmente cualitativas y que el empleo del lenguaje matemático, científico por naturaleza, es únicamente con propósitos sintetizadores.

5. AMBIENTE DE INVESTIGACIÓN

Los ambientes de investigación son principalmente las aulas, internet, salas de estudio, bibliotecas, salas para coloquios; también auditorios; cafés y locales de comida, patios, plazas y espacios abiertos de la ciudad.

5.1. Las Aulas son el Ambiente Fundamental

Las aulas[59] son los espacios privilegiados de relacionamiento de la o el estudiante con otras u otros estudiantes y con la o el docente; además, idealmente, están dotadas de herramientas y/o instrumentos básicos o mínimos para desarrollar los procesos de aprendizaje enseñanza de una manera adecuada, pertinente y oportuna. Concretamente, la carrera de Ciencias de la Comunicación Social, actualmente cuenta con nueva infraestructura que ha incorporado tecnología suficiente para la apropiada proyección de contenidos mediante formatos visuales y audiovisuales. No obstante, el clima interno, todavía dista mucho de ser el más acertado respecto a la facilitación del relacionamiento

[59] La investigadora considera que El Aula debe constituirse y ser empleado como un auténtico espacio de aprendizaje enseñanza que deje entrar el mundo real con el que los estudiantes tienen que tener relación directa para aprender.

intersubjetivo y los procesos de comunicación; en la medida de lo posible, se hacen y se harán adecuaciones que contribuyan a superar limitantes.

5.2. El Internet

Indiscutiblemente, el internet[60] abre un espectro nuevo de contacto, aunque indirecto y a distancia, importante que la investigadora considera que debe ser rescatado académicamente, como un recurso, instrumento o herramienta más, para facilitar el proceso de aprendizaje enseñanza, en este caso, institucionalizado. Dentro de la investigación, se lo considera un ambiente virtual que tiene que rescatarse por su enorme acogida dentro de la comunidad estudiantil y las posibilidades reales que brinda para dinamizar y vincular distintas tareas y actividades.

[60] La investigadora está convencida que la utilidad y bondad de un medio o espacio está determinado por el tipo de uso que se hace de él, más que por su exclusiva "naturaleza".

5.3. Ambientes Accesibles

Se han empleado y se pueden seguir utilizando ambientes accesibles como cafés, locales de comida, patios, plazas y espacios abiertos de la ciudad para analizar y reflexionar críticamente ideas, conceptos y pensamientos; también, realizar dinámicas académicas en lugares no tradicionales que nos saquen de la monotonía y nos permitan compartir el trabajo desde otra perspectiva; puede desinhibir, permitir expresar nuevas facetas del comportamiento y afectividad relacionada con la construcción de saberes y conocimientos.

5.4. Ambientes Complementarios a Considerar

5.4.1. Salas de Estudio

Las salas de estudio como infraestructuras condicionadas para el trabajo individual o colectivo de los estudiantes, son otro ambiente pertinente para esta investigación. De existir, serán otros posibles espacios a emplear; sin embargo, lo que se viene haciendo son

adecuaciones en las mismas aulas, que el momento necesario funcionan como salas de estudio, para desarrollar actividades indagatorias de distinto tipo.

5.4.2. Bibliotecas

Aunque en las bibliotecas no se puede entrevistar ni generar dinámicas grupales por la naturaleza y finalidad de esos ambientes, si se pueden programar actividades indagatorias e irlas a desarrollar grupalmente, con el propósito de hacer un seguimiento al adecuado desenvolvimiento de las tareas propuestas. Dentro de esta investigación, las bibliotecas son un espacio a considerar.

5.4.3. Salas para Coloquios

Las salas para coloquios son espacios que se caracterizan por una disposición circular en la que todos se miran de frente para intercambiar ideas y contribuir conjuntamente al análisis de un tema, lo más importante es la actividad: el coloquio[61], por lo que en caso de

[61] Para la investigadora, aquella actividad de trabajo cooperativo y colaborativo en torno a un tópico, en el que se intercambian ideas y se contribuye al análisis, sugiriendo visiones, posiciones o alternativas esclarecedoras.

no existir salas para coloquios; nuevamente, se adecuan las aulas para esta dinámica investigativa.

5.4.4. Auditorios

Por otra parte, los auditorios son ambiente en los que frecuentemente se desarrollan actividades académicas de distinta naturaleza que pueden estar relacionadas con la investigación en un futuro.

6. PROCEDIMIENTO

TRABAJO DE CAMPO	MOMENTO
Constitución de grupos, asignación aleatoria	En la Tarea de Consolidación (paralelos 2017, carrera de Ciencias de la Comunicación Social de la UMSA). Al inicio de gestión, Primer Semestre 2016, (asignaturas de Psicología de la UPEA).
Contenido de asignatura	Todo el proceso
Contenido investigativo como metodología	Todo el Proceso (menos en los Grupos Control de Psicología de la UPEA) y mitad final del Semestre (Metodología de la Investigación I, Psicología de la UMSA).
Contenido investigativo como método	Todo el Proceso (menos en los Grupos Control de Psicología de la UPEA) y mitad final del Semestre (Metodología de la Investigación I, Psicología de la UMSA).
Control	En la Tarea de Consolidación (paralelos 2017, carrera de Ciencias de la Comunicación Social de la UMSA).

TRABAJO DE CAMPO	MOMENTO
	Todo el Proceso (asignaturas de Psicología de la UPEA).
Observación	Todo el Proceso
Entrevista de condiciones de Aprendizaje en profundidad	Durante el Proceso
Construcción de valores académico científicos	Todo el Proceso (menos en los Grupos Control de Psicología de la UPEA) y mitad final del Semestre (Metodología de la Investigación I, Psicología de la UMSA).
Pruebas	Todo el Proceso
Tareas en General	Todo el Proceso
Pre-Test	Inicio de la Tarea de Consolidación (paralelos 2017, carrera de Ciencias de la Comunicación Social de la UMSA).
Construcción de conocimientos	Todo el Proceso
Construcción de procedimientos en general	Todo el Proceso
Construcción de procedimientos académico científicos	Todo el Proceso (menos en los Grupos Control de Psicología de la UPEA) y mitad final del Semestre (Metodología de la Investigación I, Psicología de la UMSA).
Construcción de habilidades y destrezas académico científicas	Todo el Proceso (menos en los Grupos Control de Psicología de la UPEA) y mitad final del Semestre (Metodología de la Investigación I, Psicología de la UMSA).

TRABAJO DE CAMPO	MOMENTO
Construcción actitudinal académico científica	Todo el Proceso (menos en los Grupos Control de Psicología de la UPEA) y mitad final del Semestre (Metodología de la Investigación I, Psicología de la UMSA).
Valoración[62]	Todo el Proceso (menos en los Grupos Control de Psicología de la UPEA) y mitad final del Semestre (Metodología de la Investigación I, Psicología de la UMSA).
Evaluación	Todo el Proceso (en los Grupos Control de Psicología de la UPEA) y mitad inicial del Semestre (Metodología de la Investigación I, Psicología de la UMSA).
Post- Test	Final de la Tarea de Consolidación (paralelos 2017, carrera de Ciencias de la Comunicación Social de la UMSA).

Fuente: Elaboración Propia.

[62] Se utiliza el criterio de *Valoración* en lugar del de *Evaluación* que se condice con la Metodología Tradicional. Una Metodología Investigativa requiere de procedimientos más profundos, abarcadores, sólidos y solventes de Valoración que no se limitan e incluso trascienden plenamente las examinaciones y exámenes tradicionales.

6.1. Tareas

6.1.1. Tarea de Construcción

CRITERIOS DE INVESTIGACIÓN

Nombre: Sandra Mitzilan Unzueta Morales Fecha: febrero-abril

TÍTULO DEL ESTUDIO: La Investigación como metodología de aprendizaje enseñanza para estudiantes y docentes en la Educación Superior.

VARIABLE: Aprendizaje.

DIMENSIÓN: Transmisión, participación clásica en aula, trabajas clásicos de aula.[63]

NOMBRE DE LOS CRITERIOS INDAGATIVOS	**Tarea de Construcción**
FUNDAMENTOS Y/O JUSTIFICACIÓN	Los cambios parciales y básicos no son la respuesta transformadora que las dinámicas formativas precisan, en

[63] Esta *Tarea de Construcción* sirve de soporte teórico práctico para criticar las contundentes limitaciones del trabajo formativo clásico y la necesaria transformación de las metodologías de aprendizaje enseñanza, más allá de la incorporación superficial de "actividades innovadoras". Verdaderamente, aunque la cátedra magistral, pero de alto nivel, prima en esta primera etapa; no se trata de viabilizar el extremo tradicional. Más bien, se relaciona con aquellas actividades educativas que pretendiendo ser "revolucionarias", presentan cambios tan básicos que en el fondo, siguen dinamizando los graves errores del pasado que pretenden dejar atrás.

NOMBRE DE LOS CRITERIOS INDAGATIVOS	Tarea de Construcción
	general, y en el espacio de la Educación Superior, en particular. Se puede desenvolver una cátedra magistral de alto nivel, con domino total de los tópicos a tratar; a través de los más importantes cuidados didácticos en la exposición de ideas; solicitando participación de los estudiantes a través de preguntas o desarrollo de opiniones; formar grupos para debatir y aportar; y ellos es aun sumamente limitado, para que los aprendices sean verdaderos aprendices, constructores de saberes crítico reflexivos y desarrolladores. Para ello, tendrá que ser motivados a desarrollar actividades mucho más amplias y profundas, como las propuestas en las *Tareas de Profundización* y *Consolidación.*
PROPÓSITO (S)	Comprobar que la inserción de pequeñas transformaciones pedagógicas es sólo el *inicio del proceso de construcción*; los procesos de aprendizaje enseñanza precisan de una verdadera revolución metodológica; la misma tiene que ser compleja, abarcadora y profunda; vale decir, crítico reflexiva y desarrolladora.

NOMBRE DE LOS CRITERIOS INDAGATIVOS	Tarea de Construcción
	Entre aquellas posibilidades superiores de construcción de sentidos, para la investigadora, se encuentra la Investigación, en los términos que en este estudio se propone.
UNIDAD DE ESTUDIO (observación y análisis)	Todos las y los estudiantes con los que se desarrolla asignaturas en instituciones académico científicas, sus procesos de aprendizaje y los productos logrados.[64]
ESCENARIOS O AMBIENTE DEL ESTUDIO	Aulas, escenario académico natural.
INSTRUMENTOS Y/O MATERIALES	Guía de Actividad, libros, documentos, reportes de investigaciones, bibliotecas, Internet. Retroproyectoras, TV,

[64] En la presente investigación, estudiantes de un paralelo de Introducción a la Investigación (2016-2017), otro de Métodos de Investigación (2016-2017) y, uno más de Teoría y Práctica de la Comunicación I (2016-2017), de la carrera de Comunicación Social, de la facultad de Ciencias Sociales, de la UMSA. Vale la pena señalar y especificar que son aquellos de la gestión 2017, con los que se despliega esta *Tarea* y las sucesivas, en absolutamente todas sus consideraciones y grados de exigencia; en el caso de la gestión precedente, todos los estudiantes sin excepción constituyeron un único grupo, el "Experimental" y no hubo "Grupo Control". Ahora, se profundiza la posibilidad comparativa, no en desmedro del desarrollo cualitativo de todos los estudiantes; principal propósito pedagógico didáctico de la investigadora; sino a través de la ideación creativa de una manera de tener mayores grados de control, sin perjudicar el enfoque cualitativo subyacente. Respecto a los estudiantes de Métodos de la Investigación I (Primer Semestre 2016) de la carrera de Psicología de la UMSA y *Fundamentos Psicopedagógicos de la Docencia Universitaria*, versiones XCII – A y XCIII – A (2016 y 2017) del CEPIES; se adecúan estos criterios en forma general, porque, también, todos los participantes participan del Experimento por igual, y de acuerdo a los tiempos con los que se cuenta. En el caso de Psicodiagnóstico I (Primer y Segundo Semestres 2016) de la carrera de Psicología de la UPEA, el primer cursos es el Grupo Control, por lo que no se desarrolla este tipo de Tarea con ellos; únicamente, se viabilizan estas concepciones con el segundo curso, nuevamente, adecuando los criterios de manera general, porque todos los estudiantes son Grupo Experimental, y respetando los tiempos semestrales. En relación a Psicodiagnóstico II de la carrera de Psicología de la UPEA, todos los participantes constituyen un Grupo de Control, al cual no se le aplican los criterios de esta Tarea, ni de las subsecuentes.

NOMBRE DE LOS CRITERIOS INDAGATIVOS	Tarea de Construcción
	programas computacionales, pizarra y marcadores.
TIEMPO APROXIMADO DE DESARROLLO	3 meses
PROCEDIMIENTO (secuencia de actividades)	1. Desarrollo de contenidos disciplinares mediante clases magistrales de significativa destreza. 2. Importante despliegue motivacional para la participación en aula, a través de preguntas, socialización de opiniones, solicitud de aportes a contenidos desarrollados, etc. 3. Trabajo grupal en el aula para el debate y discusión de los temas trabajados. 4. Solicitud de resúmenes sobre tópicos avanzados. 5. Trabajos puntuales de refuerzo y ampliación de conocimientos.
VALORACIÓN: ASPECTOS A VALORAR Y FORMAS DE VALORACIÓN	Aspectos para valoración: 1. Atención 2. Participación

NOMBRE DE LOS CRITERIOS INDAGATIVOS	Tarea de Construcción
	3. Socialización Formas de Valoración: Respeto, responsabilidad, tolerancia, interés.

Fuente: Elaboración Propia.

GUÍA DE TAREA DE CONSTRUCCIÓN

Temas Disciplinares: Desarrollados mediante la puntualización de aspectos investigativos, tales como la externalización de los objetos de estudio del campo de estudio, los principales problemas, fines del ámbito de conocimiento, justificación de distintas perspectivas, unidades de estudio características, metodologías y métodos de construcción de esos saberes; análisis y resultados de las investigaciones que desplegaron sus cuerpos teóricos.

Propósito: A través de los contenidos disciplinares, ir internalizando criterios investigativos en los estudiantes, para que posteriormente desarrollen procesos

investigativos de auténtica construcción de conocimientos crítico reflexivos y desarrolladores.[65]

Duración del proceso: 24 sesiones de 2 horas académicas cada una y 3 meses de trabajo de las y los estudiantes, con carga horaria de acuerdo a necesidad y criterio personal o grupal.

---

1. Contenidos Disciplinares

Actividad: Clases magistrales que transmitan conocimientos de una manera nueva, enfatizando la huella investigativa que los sustenta.

Participantes: Todos los estudiantes del curso.

2. Despliegue motivacional

Actividad: Diálogo directo con el estudiante, respecto a los contenidos de la asignatura, tratando de propiciar la apropiación de los mismos.

2.1. Preguntas

2.2. Socialización de opiniones

2.3. Aportes

[65] Es en la *Tarea de Profundización* en la que la investigadora realmente empieza a formar a los estudiantes como investigadores, socializando con ellos las perspectivas y los procedimientos; además del contenido disciplinar propio de la materia.

3. Trabajo Grupal en Aula

3.1. Discusión

3.2. Debate

3.3. Construcción de consensos

4. Resúmenes

Actividad: Reiteración o repetición de contenidos para su memorización, esperando su posterior recuerdo.

5. Trabajos

Actividad: Individuales y en grupo.

5.1. Refuerzo de conocimientos

5.2. Ampliación de saberes

6.1.2. Tarea de Profundización

CRITERIOS DE INVESTIGACIÓN

Nombre: Sandra Mitzilan Unzueta Morales Fecha: mayo-julio

TÍTULO DEL ESTUDIO: La Investigación como metodología de aprendizaje enseñanza para estudiantes y docentes en la Educación Superior.

VARIABLE INDEPENDIENTE: Investigación como metodología de aprendizaje enseñanza.

VARIABLE DEPENDIENTE: Aprendizaje crítico reflexivo y desarrollador.

DIMENSIÓN: Profundización, análisis, síntesis, significación, contextualización, solidez, actividad y pertinencia.

NOMBRE DE LOS CRITERIOS INDAGATIVOS	**Tarea de Indagación y Exposición**
FUNDAMENTOS Y/O JUSTIFICACIÓN	La manera de conocer es haciendo (Teoría de la Actividad). Las y los estudiantes deben investigar en profundidad un Tema y poder exponerlo con solvencia, empleando estrategias didácticas adecuadas, pertinentes y oportunas. La práctica es el criterio de verdad (Marx) y sólo se aprende investigando.
PROPÓSITO (S)	Que las y los estudiantes demuestren conocimiento profundo y crítico, y que son capaces de expresarlo con dominio, de manera clara, estratégica y a través del buen empleo de recursos adecuados.
UNIDAD DE ESTUDIO (observación y análisis)	Estudiantes de los paralelos de las materias en las cuales se desarrolla cátedra, en la Educación Superior.
ESCENARIOS O AMBIENTE DEL ESTUDIO	Aulas, escenario académico natural.

NOMBRE DE LOS CRITERIOS INDAGATIVOS	**Tarea de Indagación y Exposición**
INSTRUMENTOS Y/O MATERIALES	Guía de Actividad, libros, documentos, reportes de investigaciones, bibliotecas, Internet. Retroproyectoras, TV, programas computacionales, pizarra y marcadores.
TIEMPO APROXIMADO DE DESARROLLO	3 meses
PROCEDIMIENTO (secuencia de actividades)	1. Se enseña a los estudiantes los conocimientos crítico-reflexivos sobre la Investigación, su metodología y métodos. 2. Simultáneamente enseñar contenidos disciplinarios. 3. Promover las inquietudes, preguntas, análisis, participación en aula sobre los puntos 1 y 2. 4. Presentar y explicar la Guía de Profundización. 5. Instruir su ejecución. 6. Hacer el seguimiento del proceso individual\grupo.

NOMBRE DE LOS CRITERIOS INDAGATIVOS	Tarea de Indagación y Exposición
	7. Recoger Informes y material didáctico. 8. Exposición y defensa. 9. Evaluación de la investigadora y resto de participantes.
VALORACIÓN: ASPECTOS A VALORAR Y FORMAS DE VALORACIÓN	Criterios de valoración: 1. Contenido 2. Profundidad 3. Análisis 4. Síntesis 5. Crítica y reflexión 6. Aporte 7. Claridad en la exposición 8. Solidez Didáctica Formas de valoración: Valoración de la docente (investigadora) al informe, las diapositivas y,

NOMBRE DE LOS CRITERIOS INDAGATIVOS	Tarea de Indagación y Exposición
	principalmente a la amplia exposición (2 horas académicas por grupo o estudiantes); en cuyo trascurso, puntualizará aspectos rescatables y aquellos susceptibles a mejora (que deberán ser presentados posteriormente) y coevaluación de los estudiantes, considerable en relación al grupo o compañero expositor; y a la actividad participativa del propio valorador. La investigadora crea y facilita a los estudiantes, seis criterios de valoración (desarrollados en la Guía), en los cuales hay que argumentar y sintetizar las observaciones.

Fuente: Elaboración Propia.

GUÍA DE TAREA DE PROFUNDIZACIÓN

Tema: *Investigación Comparativa*

Propósito: Poner en práctica la Investigación en Profundidad y fortalecerla con la superación de dificultades y limitaciones.

Duración del proceso: 24 sesiones de 2 horas académicas cada una y 3 meses de trabajo de las y los estudiantes, con carga horaria de acuerdo a necesidad y criterio personal o grupal.

---

1. Ejemplo de Investigación Comparativa

Actividad: Lectura Comprensiva

Recurso: Un capítulo del libro *Algunos aportes a la teoría y práctica de la investigación (Sandra Mitzilan Unzueta Morales).* Capítulo I, "Bases científicas de la comparación como método de investigación".

1.1. Lectura Grupal

Participantes: Grupo Experimental y Grupo Control

Motivación. La investigadora lee en voz alta el contenido del Capítulo I. Simultáneamente:

Dinámica 1: los estudiantes del Grupo Experimental van analizando y anotando las ideas principales, tratadas en el Texto.

Dinámica 2: los estudiantes del Grupo Control escuchan. Al finalizar, se les aplica una prueba oral clásica, combinando preguntas de desarrollo con aquellas de selección múltiple.

Prueba:

Preguntas u orientaciones

1.1.1. ¿De qué trata la lectura?

1.1.2. ¿Cuáles son las principales ideas desarrolladas?

1.1.3. ¿Qué significa que la comparación es una operación básica del pensamiento humano?

1.1.4. En las operaciones de pensamiento. Las representaciones se externalizan a través de:

1.1.4.1. Esquemas Mentales

1.1.4.2. Sujetos/Objetos y/o Realidades

1.1.4.3. Comparaciones

1.1.4.4. Construcciones

1.1.4.5. Interpretaciones

1.1.5. La observación y comparación se encuentran entre los razonamientos:

1.1.5.1. Deductivo – Inductivo

1.1.5.2. Inductivo – Deductivo

1.1.5.3. Deductivo – Abductivo

1.1.5.4. Inductivo – Abductivo

1.1.5.5. Abductivo – Inductivo

Exposición

Productos (datos):

1.1.2. Análisis escrito de contenidos centrales (Grupo Experimental).

1.2.3. Calificación sobre 100 puntos (cada respuesta vale 20 puntos).

1.2. Explicación del Capítulo I

La investigadora explica el Capítulo I de su obra.

1.2.1. Contenido (Ideas Centrales)

1.2.1.2. Problema

1.2.1.3. Objetivos

1.2.1.4. Hipótesis

1.2.1.5. Enfoque de la autora

1.2.1.6. Procedimiento de la investigación

Dinámica:

1.2.2. Preguntas y respuestas

Participantes: Grupo Experimental y Grupo Control

Dinámica: elaboración de preguntas.

La investigadora las responde.

Observación (datos):

La investigadora observa.

1.2.3. ¿Qué Grupo desarrolla más preguntas?

1.2.4. Calidad de las preguntas:

1.2.4.1. Profundidad

1.2.4.2. Extensión

1.2.4.3. Solvencia

1.2.4.4. Precisión

1.2.4.5. Pertinencia

1.2.4.6. Claridad

1.2.5. Críticas y comentarios

Participantes: Grupo Experimental y Grupo Control

Dinámica: Desarrollar críticas y/o comentarios.

Observación (datos):

La investigadora observa.

1.2.6. ¿Qué Grupo desarrolla más críticas y/o comentarios?

1.2.7. Calidad de las críticas y/o comentarios:

1.2.7.1. Profundidad

1.2.7.2. Extensión

1.2.7.3. Solvencia

1.2.7.4. Precisión

1.2.7.5. Pertinencia

1.2.7.6. Claridad

Producto (datos):

Valoración[66] del proceso.

2. Desarrollo de indagación sobre Investigación Comparada o Comparativa

Participantes: Grupo Experimental

Guía básica:

2.1. ¿Qué es la Investigación Comparativa?

2.2. Antecedentes o desarrollo histórico de la Investigación Comparada (IC).

2.3. Estructura o componentes de la IC.

2.4. Procedimiento de la IC.

2.5. Cinco ejemplos relevantes de IC, en los que se ubiquen y se reelaboren todos los elementos y procedimientos investigativos.

2.6. Conclusiones

2.6.1. Análisis a la propia investigación.

2.6.2. Síntesis de la propia investigación.

2.6.3. Aportes, sugerencias u observaciones sobre el tema.

[66] Se emplea el término **valoración** en lugar del de evaluación porque la investigadora considera que el mismo es mucho más abarcador, profundo y permite analizar no sólo el producto; sino también, el proceso, conocimientos, actitudes, habilidades, destrezas, motivación, crítica constructiva, aporte, evolución, entre otros aspectos centrales de aprendizaje. Con el Grupo Control, se utiliza el término evaluación, ya que la Educación Clásica descuida recursos de valoración y tampoco se ocupa de ella.

Condiciones:

2.7. Producción propia.

2.8. Referenciar con propiedad, absolutamente todo lo que se toma de otras y otros autores.

Observación (datos):

Seguimiento al proceso (la investigadora).

Producto (datos):

Informe de Investigación

3. Expresión (externalización) de la Indagación

Participantes: Grupo Experimental

3.1. Exposición en profundidad y extensión

Análisis y valoración de la investigadora (datos):

3.2. Identificación de:

- Las fortalezas.

- Las dificultades y limitaciones para reelaboración de las mismas.

Análisis y covaloración de las y los compañeros:

Participantes: Grupo Experimental y Grupo Control

3.3. Análisis y covaloración de la:

3.3.1. Profundidad

3.3.2. Dominio del tema

3.3.3. Didáctica

3.3.4. Claridad

3.3.5. Aporte

3.3.6. Comentario sobre el trabajo (mínimo una carilla o una plana de la hoja).

Productos (datos):

Material didáctico de expresión

Segundo Informe

Coevaluaciones

4. Control de lectura comprensiva

Participantes: Grupo Control

Recurso: Un capítulo del libro *Algunos aportes a la teoría y práctica de la investigación (Sandra Mitzilan Unzueta Morales).* Capítulo I, "Bases científicas de la comparación como método de investigación".

Dinámica: lectura individual del texto para control de lectura comprensiva.

Prueba:

Preguntas u orientaciones

1. Explique el razonamiento analógico.

2. Relacione el razonamiento analógico con los otros razonamientos en la IC.

3. ¿Qué reflexiones encuentras en torno al concepto de adaptación? ¿Por qué crees que son expuestas?

4. Para la autora ¿Qué relación existe entre investigación y aprendizaje?

5. ¿Cuál es la operación mental más relacionada con la comparación? ¿Por qué?

Desarrollo

Producto (datos):

Pruebas desarrolladas

Referencias Bibliográficas:

Unzueta, Sandra. (2015). Bases científicas de la comparación como método de investigación. En Sandra Unzueta. *Algunos aportes a la teoría y práctica de la investigación.* La Paz: EDITORA HERMENCA.

6.1.3. Tarea de Consolidación

CRITERIOS DE INVESTIGACIÓN

Nombre: Sandra Mitzilan Unzueta Morales Fecha: agosto-octubre

TÍTULO DEL ESTUDIO: La Investigación como metodología de aprendizaje enseñanza para estudiantes y docentes en la Educación Superior.

VARIABLE INDEPENDIENTE: Investigación como metodología de aprendizaje enseñanza.

VARIABLE DEPENDIENTE: Aprendizaje crítico reflexivo y desarrollador.

DIMENSIÓN: Significancia, contextualización, solidez, solvencia, análisis, síntesis, amplitud, profundidad, actividad, pertinencia, adecuación, oportunidad.

NOMBRE DE LOS CRITERIOS INDAGATIVOS	**Tarea de Consolidación**
FUNDAMENTOS Y/O JUSTIFICACIÓN	Los estudiantes ya han desarrollada la Tarea de Profundización investigativa y disciplinar, en una temática específica y ahora deben extrapolar/transferir sus potencialidades a todo el campo de conocimientos posible, dentro de la materia. Así, consolidarán destrezas y habilidades cognitivo actitudinales ya adquiridas crítica y reflexivamente, que les posibilitará construir conocimientos

NOMBRE DE LOS CRITERIOS INDAGATIVOS	Tarea de Consolidación
	auténticos a través de la Investigación, sobre contenidos desarrollados a través de la cátedra magistral e internalizarán no sólo el qué sino, principalmente, el cómo aprender (mediante la Investigación).
PROPÓSITO (S)	Que las y los estudiantes extiendan destrezas y/o habilidades de pensamiento y acción crítico reflexiva y desarrolladora a toda construcción de saberes posible, superando limitaciones cognitivas precedentes y aprehendiendo una auténtica perspectiva y procedimiento para el desarrollo de conocimientos de nivel superior: significativo, situado, sólido, solvente, analítico, sintético, amplio, profundo, activo, pertinente, adecuado y oportuno.
UNIDAD DE ESTUDIO (observación y análisis)	Todos las y los estudiantes con los que se desarrolla asignaturas en instituciones académico científicas, sus procesos de aprendizaje y los productos logrados.[67]

[67] En la presente investigación, estudiantes de un paralelo de Introducción a la Investigación (2016-2017), otro de Métodos de Investigación (2016-2017) y, uno más de Teoría y Práctica de la Comunicación I (2016-2017), de la carrera de Comunicación Social, de la facultad de Ciencias Sociales, de la UMSA; pero en la primera gestión, sólo con Grupo Experimental. Respecto a los estudiantes de Métodos de la Investigación I (Primer Semestre 2016) de la carrera de Psicología de la UMSA y *Fundamentos Psicopedagógicos de la Docencia Universitaria*, versiones XCII – A y XCIII – A (2016 y 2017) del CEPIES; como en las Tareas anteriores, se adecúan estos criterios en forma general, porque todos los participantes participan del Experimento por igual, y de acuerdo a los tiempos con los que se cuenta. En el caso de Psicodiagnóstico I

NOMBRE DE LOS CRITERIOS INDAGATIVOS	Tarea de Consolidación
ESCENARIOS O AMBIENTE DEL ESTUDIO	Aulas, escenario académico natural.
INSTRUMENTOS Y/O MATERIALES	Guía de Actividad, libros, documentos, reportes de investigaciones, bibliotecas, Internet. Retroproyectoras, TV, programas computacionales, pizarra y marcadores.
TIEMPO APROXIMADO DE DESARROLLO	3 meses
PROCEDIMIENTO (secuencia de actividades)	1. Se realiza un sorteo para la asignación aleatoria de la mitad de los estudiantes a un grupo (identificado con un color) y de la otra mitad a otro grupo (identificado con otro color. 2. Se lleva a cabo otro sorteo para definir cuál de los mismos se constituirá en el Grupo 1 (Experimental, en la *primera macro temática* y de Control en la *segunda macro temática*) y cuál en el Grupo 2 (Experimental, en la *segunda*

(Primer y Segundo Semestres 2016) de la carrera de Psicología de la UPEA, el primer cursos es el Grupo Control, por lo que no se desarrolla este tipo de Tarea con ellos – al igual que en las Tareas anteriores –; únicamente, se desarrollan estas concepciones con el segundo curso, nuevamente, adecuando los criterios de manera general, porque todos los estudiantes son Grupo Experimental, y respetando los tiempos semestrales. En relación a Psicodiagnóstico II de la carrera de Psicología de la UPEA, todos los participantes constituyen un Grupo de Control, al cual no se le aplican los criterios de esta Tarea, ni de las precedentes.

NOMBRE DE LOS CRITERIOS INDAGATIVOS	Tarea de Consolidación
	macro temática y de Control en la *primera macro temática*). 3. Se aplica una Prueba de conocimientos crítico reflexivos y desarrolladores, a ambos grupos, sobre las *dos macro temática*. 4. Se lleva a cabo un proceso de investigación crítico reflexivo y desarrollador con ambos grupos, respecto a la *macro temática* en la que son Grupo Experimental. 5. En el proceso, se retroalimenta continuamente la actividad investigativa respecto a factores y contenidos disciplinares e indagativos. Existe un acompañamiento crítico, reflexivo y desarrollador. 6. Nuevamente, se aplica las anteriores Pruebas de conocimientos crítico reflexivos y desarrolladores, a ambos grupos, sobre las *dos macro temáticas*.[68]

[68] La investigadora considera que el segundo rendimiento de las Pruebas de ambas macrotemáticas tendrán resultados muy superiores, en el caso en que los grupos se constituyen como Grupos Experimentales; no obstante, estima que también mejorará significativamente en el caso en que los estudiantes se desenvuelven como Grupos de Control, porque la dinámica investigativa crítico reflexiva y desarrolladora desplegada

NOMBRE DE LOS CRITERIOS INDAGATIVOS	**Tarea de Consolidación**
VALORACIÓN: ASPECTOS A VALORAR Y FORMAS DE VALORACIÓN	Aspectos para valoración: 1. Significancia 2. Contextualización 3. Socialización 4. Solidez 5. Solvencia 6. Análisis 7. Síntesis 8. Amplitud 9. Profundidad 10. Pertinencia 11. Adecuación 12. Oportunidad Formas de Valoración:

impactará favorablemente también, respecto a la construcción de conocimientos en el espectro de la asignatura, particularmente, y hasta del saber global, genéricamente.

NOMBRE DE LOS CRITERIOS INDAGATIVOS	Tarea de Consolidación
	En el proceso investigativo, durante las sesiones de preguntas, reiteración de contenidos disciplinares e investigativos, intercambio de criterios, acompañamiento de avances, sugerencias y recomendaciones. Al producto de la Investigación, en informe presentado. Los resultados de las Pruebas de conocimiento macro temáticas.

Fuente: Elaboración Propia.

GUÍA DE TAREA DE CONSOLIDACIÓN

Macro Tema I: *Investigación Descriptiva*

Macro Tema II: *Investigación Interventiva*

Macro Tema III: *Abordaje Pragmático*

Macro Tema IV: *Abordaje Crítico*[69]

[69] Se los define como macro temas porque cada uno de ellos contiene la mitad de los contenidos disciplinares anuales de las asignaturas en cuestión, en estos casos, están definidos aquellos correspondientes a los cursos en los que se trabajó con grupos experimentales y grupos de control durante todo un año; respecto a los otros, las investigaciones de consolidación también fueron macro temáticas, en correspondencia con los contenidos propios a las asignaturas en cuestión.

Propósito: profundizar, ampliar, retroalimentar y fortalecer la práctica la Investigación crítico reflexiva desarrolladora, en relación a los contenidos macro disciplinares desarrollados a través de cátedra magistral, para aprenderlos crítico reflexiva y desarrolladoramente y demostrar, a través de sólidas y solventes Pruebas de construcción de conocimientos, la verdadera aprehensión de los contenidos disciplinares.

Duración del proceso: 24 sesiones de 2 horas académicas cada una y 3 meses de trabajo de las y los estudiantes, con carga horaria de acuerdo a necesidad y criterio personal o grupal.

---

1. Primer Sorteo

Actividad: asignación aleatoria de cada estudiante a uno de dos grupos, diferenciados por un color. En una bolsa negra, se mete papelitos plásticos de dos colores, en idéntica cantidad, se los mezcla y se le solicita a cada estudiante que tome uno; así se forman dos grupos.

2. Segundo Sorteo

Actividad: se escribe grupo 1 y grupo 2 en dos papeles separados que se doblan y no dejan ver el contenido, se elige un representante de cada uno de los dos grupos y se les solicita que, al azar, tomen uno de los papeles. Según la suerte, el grupo de un color se constituirá en el 1 que es igual a ser Grupo Experimental 1 y Grupo de Control 2, y el grupo del otro color será el 2 que es equivalente a ser el Grupo Control 1 y el Grupo Experimental 2.

3. Pre-Test

Criterio: Tomar las Pruebas sin previo aviso sobre los conocimientos disciplinares desarrollados magistralmente al inicio, durante la *Tarea de Construcción.* Los estudiantes tienen que ser capaces de desarrollar una prueba satisfactoriamente en cualquier momento, el hecho de no poderlo hacer refleja que el sistema tradicional de enseñanza no es el pertinente, adecuado ni oportuno; adicionalmente, devela nítidamente el hecho de que los exámenes tradicionales, realmente, no tienen ninguna utilidad porque sólo captan aquello que los estudiantes memorizan horas antes de desarrollarlos. Se puede tener un grado de certeza cualitativamente significativo respecto a este criterio, porque las Pruebas aplicadas se las realizan, cuando los estudiantes ya han avanzado el 100% por 100% de contenidos disciplinares y, teóricamente estarían en condiciones de poder externalizarlos.

Actividad: Aplicación de ambas Pruebas de macro conocimientos sobre la materia[70], tanto al Grupo Experimental como al Grupo de Control de cada curso.

Recurso: Las Pruebas 1 *(Investigación Descriptiva)*, 2 *(Investigación Interventiva)*, 3 *(Paradigma Pragmático)* y 4 *(Paradigma Crítico)* creadas por la investigadora, impresas y aplicadas por ella misma, sin ningún costo para los estudiantes.

Valoración: revisión de las Pruebas 1, 2, 3 y 4 y ponderación de resultados.

[70] Al Grupo Experimental, porque es éste el que desarrolla el "programa" en cuestión y al Grupo Control, porque con el mismo se "controlará" el éxito de la intervención. Obviamente, en este caso experimental es más importante el desarrollo cualitativamente superior de los estudiantes que la exactitud en la medida de la respuesta de los participantes al "programa"; por este motivo, ambos Grupos, son a la vez experimentales y de control. Entonces, es como desarrollar dos experimentos a la vez en cada caso.

3.1. Prueba 1 ***(Macro Tema 1: Investigación Descriptiva)***

PRUEBA 1

APELLIDOS:

NOMBRES:

MATERIA:

PARALELO:

AÑO:

FECHA:

……

Consideración:

Las y los estudiantes pueden desarrollar las orientaciones y/o preguntas en el orden que crean conveniente anotando, previamente, el número que corresponda. Tienen dos horas académicas, a partir de que se les entregue la prueba.

Orientaciones o Preguntas:

1. Expone, cronológicamente, los principales hitos históricos de la Investigación Descriptiva.

2. Explica su(s) perspectiva(s) metodológica(s) y el(los) método(s) ¿Existe correlación o causalidad?

3. Describe, sintéticamente, sus bases, fundamentos, principios, leyes o axiomas, variantes e invariantes.

4. Específicamente ¿Qué diferencia los componentes y la lógica indagativa de la Investigación Descriptiva respecto a la Investigación Interventiva?

5. En la Investigación Descriptiva ¿En qué aspectos sí y en cuáles no, el investigador puede aportar, ser flexible y creativo?

6. Desarrolla, sintéticamente, un Proyecto de Investigación Descritiva, con todos los componentes y procedimiento que implica.

Desarrollo:

3.2. Prueba 2 ***(Macro Tema 2: Investigación Interventiva)***

PRUEBA 2

APELLIDOS:

NOMBRES:

MATERIA:

PARALELO:

AÑO:

FECHA:

……

Consideración:

Las y los estudiantes pueden desarrollar las orientaciones y/o preguntas en el orden que crean conveniente anotando, previamente, el número que corresponda. Tienen dos horas académicas, a partir de que se les entregue la prueba.

Orientaciones o Preguntas:

1. Expone, cronológicamente, los principales hitos históricos de la Investigación Interventiva.

2. Explica su(s) perspectiva(s) metodológica(s) y el(los) método(s) ¿Existe correlación o causalidad?

3. Describe, sintéticamente, sus bases, fundamentos, principios, leyes o axiomas, variantes e invariantes.

4. Específicamente ¿Qué diferencia los componentes y la lógica indagativa de la Investigación Interventiva respecto a la Investigación Descriptiva?

5. En la Investigación Interventiva ¿En qué aspectos sí y en cuáles no, el investigador puede aportar, ser flexible y creativo?

6. Desarrolla, sintéticamente, un Proyecto de Investigación Interventiva, con todos los componentes y procedimiento que implica.

Desarrollo:

3.3. Prueba 3 ***(Macro Tema 3: Abordaje Pragmático)***

PRUEBA 3

APELLIDOS:

NOMBRES:

MATERIA:

PARALELO:

AÑO:

FECHA:

……

Consideración:

Las y los estudiantes pueden desarrollar las orientaciones y/o preguntas en el orden que crean conveniente anotando, previamente, el número que corresponda. Tienen dos horas académicas, a partir de que se les entregue la prueba.

Orientaciones o Preguntas:

1. Expone, cronológicamente, los principales hitos históricos del Abordaje Pragmático de las Ciencias de la Comunicación Social.

2. Explica, esquemáticamente, su(s) perspectiva(s) teóricas(s) general(es) y la(s) específica(s).

3. Describe, sintéticamente, las bases y fundamentos teórico prácticos en los cuales se originan y son sus referente(s).

4. Específicamente ¿Qué diferencia el Abordaje Pragmático del Abordaje Crítico?

5. ¿Con qué otro Abordaje comunicacional tiene mayor similitud? Explica, esquemáticamente, la(s) perspectiva(s) teórica(s) general(es) y la(s) específica(s) de ese Abordaje.

6. Perfila una teoría comunicacional propia, relacionada con el Abordaje Pragmático de la Comunicación o el Abordaje más similar. Explícala, esquemáticamente, fundaméntala y arguméntala, sintéticamente.

Desarrollo:

3.4. Prueba 4 ***(Macro Tema 4: Abordaje Crítico)***

PRUEBA 4

APELLIDOS:

NOMBRES:

MATERIA:

PARALELO:

AÑO:

FECHA:

……

Consideración:

Las y los estudiantes pueden desarrollar las orientaciones y/o preguntas en el orden que crean conveniente anotando, previamente, el número que corresponda. Tienen dos horas académicas, a partir de que se les entregue la prueba.

Orientaciones o Preguntas:

1. Expone, cronológicamente, los principales hitos históricos del Abordaje Crítico de las Ciencias de la Comunicación Social.

2. Explica, esquemáticamente, su(s) perspectiva(s) teóricas(s) general(es) y la(s) específica(s).

3. Describe, sintéticamente, las bases y fundamentos teórico prácticos en los cuales se originan y son sus referente(s).

4. Específicamente ¿Qué diferencia el Abordaje Crítico del Abordaje Pragmático?

5. ¿Con qué otro Abordaje comunicacional tiene mayor similitud? Explica, esquemáticamente, la(s) perspectiva(s) teórica(s) general(es) y la(s) específica(s) de ese Abordaje.

6. Perfila una teoría comunicacional propia, relacionada con el Abordaje Crítico de la Comunicación o el Abordaje más similar. Explícala, esquemáticamente, fundaméntala y arguméntala, sintéticamente.

Desarrollo:

4. Macro Investigación Crítico Reflexiva y Desarrolladora

Actividad: Desarrollar una investigación significativa, contextualizada, sólida, solvente, analítica, sintética, amplia, profunda, activa, pertinente, adecuada, oportuna del Macro Tema correspondiente.

4.1. Macro Tema I: *Investigación Descriptiva*

4.1.1. ¿Qué es?

4.1.1.1. Concepto

4.1.1.1.1. Estructura

4.1.1.1.1.1. Partes y componentes

4.1.1.1.1.2. Relaciones

4.1.1.1.2. Proceso

4.1.1.1.2.1.Secuencia/pasos

4.1.1.1.3. Principales autores

4.1.1.1.3.1. Biografía

4.1.1.1.3.2. Bibliografía

4.1.1.1.3.3. Analizar sus principales aportes a la Investigación Descriptiva

4.1.1.1.4. Cronología

4.1.1.1.4.1. Antecedentes

4.1.1.1.4.2. Hitos

4.1.2. ¿Cuáles son los métodos descriptivos?

4.1.2.1. Cada Método

4.1.2.1.1. ¿Qué es?

4.1.2.1.1.1. Concepto

4.1.2.1.1.1.1. Estructura

4.1.2.1.1.1.1.1. Partes y componentes

4.1.2.1.1.1.1.2. Relaciones

4.1.2.1.1.1.2. Proceso

4.1.2.1.1.1.2.1. Secuencia/pasos

4.1.2.1.2. Principales autores

4.1.2.1.2.1. Biografía

4.1.2.1.2.2. Bibliografía

4.1.2.1.2.3. Analizar sus principales aportes a la Investigación Descritiva

4.1.2.1.3. Cronología

4.1.2.1.3.1. Antecedentes

4.1.2.1.3.2. Hitos

4.1.2.1.4. Técnicas

4.1.2.1.5. Instrumentos

4.1.3. Perspectiva metodológica

4.1.3.1. Metodología

4.1.3.2. Método

4.1.4. Fundamentos

4.1.4.1. Bases

4.1.4.2. Principios

4.1.4.3. Leyes/axiomas

4.1.4.4. Postulados

4.1.5. Similitudes/diferencias entre la Investigación Descriptiva respecto a otros tipos de investigación, especialmente, en relación a la Investigación Interventiva

4.1.5.1. Caracterización de la Investigación Descriptiva

4.1.5.2. Caracterización de la Investigación Interventiva

4.1.5.3. Caracterización de los otros tipos de investigaciones

4.1.5.4. Cruzar la Investigación Descriptiva con todos los otros tipos

4.1.5.4.1. Encontrar las similitudes

4.1.5.4.2. Hallar las diferencias

4.1.5.4.3. Desarrollar conclusiones

4.1.6. Buscar y desarrollar diez principales Investigaciones Descriptivas

4.1.6.1. Problema(s)

4.1.6.2. Propósitos (s)

4.1.6.3. Justificación

4.1.6.4. Unidades de estudio

4.1.6.5. Sustento teórico

4.1.6.6. Metodología

4.1.6.7. Técnicas

4.1.6.8. Instrumentos

4.1.6.9. Análisis

4.1.6.10. Resultados

4.1.6.11. Conclusiones

4.1.7. Proyecto de Investigación Descriptiva

4.1.7.1.¿Qué es?

4.1.7.1.1. Concepto

4.1.7.1.2. Estructura

4.1.7.1.2.1. Partes y componentes

4.1.7.1.2.2. Relaciones

4.1.7.1.3. Proceso

4.1.7.1.3.1.Secuencia/pasos

4.1.7.1.4. Principales autores

4.1.7.1.4.1. Biografía

4.1.7.1.4.2. Bibliografía

4.1.7.1.4.3. Analizar sus principales aportes a los proyectos de Investigación Descriptiva

4.1.7.1.5. Cronología

4.1.7.1.5.1. Antecedentes

4.1.7.1.5.2. Hitos

4.1.7.2. Realizar un proyecto de Investigación Descriptiva

4.1.8. ¿Cuáles son los métodos descriptivos?

4.1.8.1. Cada Método

4.1.8.1.1. ¿Qué es?

4.1.8.1.1.1. Concepto

4.1.8.1.1.1.1. Estructura

4.1.8.1.1.1.1.1. Partes y componentes

4.1.8.1.1.1.1.2. Relaciones

4.1.8.1.1.1.2. Proceso

4.1.8.1.1.1.2.1. Secuencia/pasos

4.1.8.1.2. Principales autores

4.1.8.1.2.1. Biografía

4.1.8.1.2.2. Bibliografía

4.1.8.1.2.3. Analizar sus principales aportes a la Investigación Descriptiva

4.1.8.1.3. Cronología

4.1.8.1.3.1. Antecedentes

4.1.8.1.3.2. Hitos

4.1.8.1.4. Técnicas

4.1.8.1.5. Instrumentos

4.1.9. Sin cambiar la esencia de la Investigación Descriptiva, en qué puede aportar y ser flexible el investigador y qué debe mantener

4.1.10. Bibliografía de referencia

4.1.10.1. Selección

4.1.10.2. Trabajo con la misma

Participantes: Grupo 1 de Introducción a la Investigación y de Métodos de Investigación (Grupos Experimentales 1).

Productos: Informe de Investigación y Diapositivas de Exposición.

Valoración de proceso de construcción, del Informe y las Diapositivas.

4.2.Macro Tema II: *Investigación Interventiva*

4.2.1. ¿Qué es?

4.2.1.1. Concepto

4.2.1.1.1. Estructura

4.2.1.1.1.1. Partes y componentes

4.2.1.1.1.2. Relaciones

4.2.1.1.2. Proceso

4.2.1.1.2.1.Secuencia/pasos

4.2.1.1.3. Principales autores

4.2.1.1.3.1. Biografía

4.2.1.1.3.2. Bibliografía

4.2.1.1.3.3. Analizar sus principales aportes a la Investigación Interventiva

4.2.1.1.4. Cronología

4.2.1.1.4.1. Antecedentes

4.2.1.1.4.2. Hitos

4.2.2. ¿Cuáles son los métodos interventivos?

4.2.2.1. Cada Método

4.2.2.1.1. ¿Qué es?

4.2.2.1.1.1. Concepto

4.2.2.1.1.1.1. Estructura

4.2.2.1.1.1.1.1. Partes y componentes

4.2.2.1.1.1.1.2. Relaciones

4.2.2.1.1.1.2. Proceso

4.2.2.1.1.1.2.1. Secuencia/pasos

4.2.2.1.2. Principales autores

4.2.2.1.2.1. Biografía

4.2.2.1.2.2. Bibliografía

4.2.2.1.2.3. Analizar sus principales aportes a la Investigación Interventiva

4.2.2.1.3. Cronología

4.2.2.1.3.1. Antecedentes

4.2.2.1.3.2. Hitos

4.2.2.1.4. Técnicas

4.2.2.1.5. Instrumentos

4.2.3. Perspectiva metodológica

4.2.3.1. Metodología

4.2.3.2. Método

4.2.4. Fundamentos

4.2.4.1. Bases

4.2.4.2. Principios

4.2.4.3. Leyes/axiomas

4.2.4.4. Postulados

4.2.5. Similitudes/diferencias entre la Investigación Interventiva respecto a otros tipos de investigación, especialmente, en relación a la Investigación Descriptiva

4.2.5.1. Caracterización de la Investigación Interventiva

4.2.5.2. Caracterización de la Investigación Descriptiva

4.2.5.3. Caracterización de los otros tipos de investigaciones

4.2.5.4. Cruzar la Investigación Interventiva con todos los otros tipos

4.2.5.4.1. Encontrar las similitudes

4.2.5.4.2. Hallar las diferencias

4.2.5.4.3. Desarrollar conclusiones

4.2.6. Buscar y desarrollar diez principales Investigaciones Interventivas

4.2.6.1.Problema(s)

4.2.6.2. Propósitos (s)

4.2.6.3. Justificación

4.2.6.4. Unidades de estudio

4.2.6.5. Sustento teórico

4.2.6.6. Metodología

4.2.6.7. Técnicas

4.2.6.8. Instrumentos

4.2.6.9. Análisis

3.1.6.10. Resultados

3.1.6.11. Conclusiones

4.2.7. Proyecto de Investigación Interventiva

4.2.7.1.¿Qué es?

4.2.7.1.1. Concepto

4.2.7.1.2. Estructura

4.2.7.1.2.1. Partes y componentes

4.2.7.1.2.2. Relaciones

4.2.7.1.3. Proceso

4.2.7.1.3.1.Secuencia/pasos

4.2.7.1.4. Principales autores

4.2.7.1.4.1. Biografía

4.2.7.1.4.2. Bibliografía

4.2.7.1.4.3. Analizar sus principales aportes a los proyectos de Investigación Interventiva

4.2.7.1.5. Cronología

4.2.7.1.5.1. Antecedentes

4.2.7.1.5.2. Hitos

4.2.7.2. Realizar un proyecto de Investigación Interventiva

4.2.8. ¿Cuáles son los métodos interventivos?

4.2.8.1. Cada Método

4.2.8.1.1. ¿Qué es?

4.2.8.1.1.1. Concepto

4.2.8.1.1.1.1. Estructura

4.2.8.1.1.1.1.1. Partes y componentes

4.2.8.1.1.1.1.2. Relaciones

4.2.8.1.1.1.2. Proceso

4.2.8.1.1.1.2.1. Secuencia/pasos

4.2.8.1.2. Principales autores

4.2.8.1.2.1. Biografía

4.2.8.1.2.2. Bibliografía

4.2.8.1.2.3. Analizar sus principales aportes a la investigación aportes a la Investigación Interventiva

4.2.8.1.3. Cronología

4.2.8.1.3.1. Antecedentes

4.2.8.1.3.2. Hitos

4.2.8.1.4. Técnicas

4.2.8.1.5. Instrumentos

4.2.9. Sin cambiar la esencia de la Investigación Interventiva, en qué puede aportar y ser flexible el investigador y qué debe mantener

4.2.10. Bibliografía de referencia

4.2.10.1. Selección

4.2.10.2. Trabajo con la misma

Participantes: Grupo 2 de Introducción a la Investigación y de Métodos de Investigación (Grupos Experimentales 2).

Productos: Informe de Investigación y Diapositivas de Exposición.

Valoración de proceso de construcción, del Informe y las Diapositivas.

4.3. Macro Tema III: *Abordaje Pragmático y Socio Técnico*

4.3.1. Antecedentes

4.3.1.1. Cronológicamente

4.3.1.2. Principales hitos

4.3.2. Todos los enfoques de ambos abordajes

4.3.3. Cada enfoque

4.3.3.1. ¿Qué es?

4.3.3.2. Objetos de estudio

4.3.3.3. Principales investigaciones

4.3.3.4. Bases y fundamentos

4.3.3.5. Principales criterios

4.3.3.6. Esquemas explicativos

4.3.3.7. Todos sus autores

4.3.3.7.1. Biografía

4.3.3.7.2. Bibliografía

4.3.4. ¿Qué caracteriza/diferencia estos dos abordajes del Crítico y Político Cultural?

4.3.4.1. Caracterizar exhaustiva y profundamente el Abordaje Pragmático

4.3.4.2. Caracterizar exhaustiva y profundamente el Abordaje Socio Técnico

4.3.4.3. Caracterizar exhaustiva y profundamente el Abordaje Crítico

4.3.4.4. Caracterizar exhaustiva y profundamente el Abordaje Político Cultural

4.3.4.5. Cruzar cada uno de los abordajes con todos los demás, encontrando las similitudes y diferencias.

4.3.4.6. Concluir cuáles son las similitudes y diferencias entre cada par y de todos en general.

4.3.4.7. Caracterizar exhaustiva y profundamente todos los enfoques de cada abordaje

4.3.4.8. Cruzar cada uno de los enfoque con todos los demás enfoque de todos los otros abordajes, encontrando las similitudes y las diferencias

4.3.4.9. Concluir cuáles son las similitudes y diferencias de cada parte y de todos en general

4.3.5. ¿Qué caracteriza/ es similar entre el Abordaje Pragmático y el Socio Técnico?

4.3.5.1. Caracterizar exhaustiva y profundamente el Abordaje Pragmático

4.3.5.2. Caracterizar exhaustiva y profundamente el Abordaje Socio Técnico

4.3.5.3. Cruzar los dos abordajes, encontrando las similitudes y diferencias

4.3.5.4. Concluir cuáles son las similitudes y diferencias entre ambos abordajes

4.3.5.5. Caracterizar exhaustiva y profundamente todos los enfoques de ambos abordajes

4.3.5.6. Cruzar cada uno de los enfoques con todos los enfoques del otro abordaje, encontrando las similitudes y las diferencias

4.3.5.7. Concluir cuáles son las similitudes y diferencias de cada parte y de todos en general

4.3.6. Desarrollar su propia teoría (un enfoque), con base en el Abordaje Pragmático o Socio Técnico

4.3.6.1. Explicarla

4.3.6.2. Esquematizarla

4.3.6.3. Fundamentarla

4.3.6.4. Argumentarla

4.3.7. Referencias bibliográficas

4.3.7.1. Criterios de selección

4.3.7.2. Trabajo con las mismas

Participantes: Grupo 1 de Teoría y Práctica de la Comunicación I (Grupos Experimentales 1).

Productos: Informe de Investigación y Diapositivas de Exposición.

Valoración de proceso de construcción, del Informe y las Diapositivas.

4.4. Macro Tema IV: *Abordaje Crítico y Político Cultural*

4.4.1. Antecedentes

4.4.1.1. Cronológicamente

4.4.1.2. Principales hitos

4.4.2. Todos los enfoques de ambos abordajes

4.4.3. Cada enfoque

4.4.3.1. ¿Qué es?

4.4.3.2. Objetos de estudio

4.4.3.3. Principales investigaciones

4.4.3.4. Bases y fundamentos

4.4.3.5. Principales criterios

4.4.3.6. Esquemas explicativos

4.4.3.7. Todos sus autores

4.4.3.7.1. Biografía

4.4.3.7.2. Bibliografía

4.4.4. ¿Qué caracteriza/diferencia estos dos abordajes del Pragmático y Socio Técnico?

4.4.4.1. Caracterizar exhaustiva y profundamente el Abordaje Crítico

4.4.4.2. Caracterizar exhaustiva y profundamente el Abordaje Político Cultural

4.4.4.3. Caracterizar exhaustiva y profundamente el Abordaje Pragmático

4.4.4.4. Caracterizar exhaustiva y profundamente el Abordaje Socio Técnico

4.4.4.5. Cruzar cada uno de los abordajes con todos los demás, encontrando las similitudes y diferencias

4.4.4.6. Concluir cuáles son las similitudes y diferencias entre cada par y de todos en general

4.4.4.7. Caracterizar exhaustiva y profundamente todos los enfoques de cada abordaje

4.4.4.8. Cruzar cada uno de los enfoque con todos los demás enfoque de todos los otros abordajes, encontrando las similitudes y las diferencias

4.4.4.9. Concluir cuáles son las similitudes y diferencias de cada parte y de todos en general

4.4.5. ¿Qué caracteriza/ es similar entre el Abordaje Crítico y el Político Cultural?

4.4.5.1. Caracterizar exhaustiva y profundamente el Abordaje Critico

4.4.5.2. Caracterizar exhaustiva y profundamente el Abordaje Político Cultural

4.4.5.3. Cruzar los dos abordajes, encontrando las similitudes y diferencias

4.4.5.4. Concluir cuáles son las similitudes y diferencias entre ambos abordajes

4.4.5.5. Caracterizar exhaustiva y profundamente todos los enfoques de ambos abordajes

4.4.5.6. Cruzar cada uno de los enfoques con todos los enfoques del otro abordaje, encontrando las similitudes y las diferencias

4.4.5.7. Concluir cuáles son las similitudes y diferencias de cada parte y de todos en general

4.4.6. Desarrollar su propia teoría (un enfoque), con base en el Abordaje Crítico o Político Cultural

4.4.6.1. Explicarla

4.4.6.2. Esquematizarla

4.4.6.3. Fundamentarla

4.4.6.4. Argumentarla

4.4.7. Referencias bibliográficas

4.4.7.1. Criterios de selección

4.4.7.2. Trabajo con las mismas

Participantes: Grupo 2 de Teoría y Práctica de la Comunicación I (Grupos Experimentales 2).

Productos: Informe de Investigación y Diapositivas de Exposición.

Valoración de proceso de construcción, del Informe y las Diapositivas.

5. Acompañamiento Crítico Reflexivo y Desarrollador

5.1. Retroalimentación: Continua y permanente de la actividad investigativa

5.1.1. Factores y contenidos disciplinares

5.1.2. Factores u contenidos investigativos

5.2. Refuerzo y fortalecimiento del enfoque investigativo, el procedimiento, la perspectiva disciplinar y sus saberes

Motivación: Desarrollar un proceso investigativo superior.

Participantes: todos los estudiantes en sus sesiones correspondientes, cada Grupo (1 ó 2), tienen su propios encuentros.

Estudiantes: preguntan sobre sus dudas, piden el desarrollo y explicación de contenidos, externalizan avances y limitaciones.

Investigadora: responde las preguntas de una manera amplia y profunda, vuelve a desarrollar y explicar temas ya finalizados relacionados con la Macro Investigación, revisa los avances y limitaciones, brinda importantes pautas de investigación – criterios y procedimiento –.

Valoración de actitudes, valores y recursos académico científicos.

6. Pos – Test

Criterio: aplicar Pruebas sorpresa[71], aunque los estudiantes ya desarrollaron las mismas; tienen desconocimiento de que se las tomarán nuevamente. Se comienza con la Prueba en la que se desarrollan como Grupo Control, para no darles espacio a memorizar horas antes; al tomarles nuevamente la Prueba en cuestión, inmediatamente intuirán que se les tomará también la Segunda Prueba. No obstante, ésta será aquella en la que son Grupo Experimental, en la que hicieron la Investigación y si repasan su trabajo no aportará significativamente a toda la actividad que vienen realizando durante 3 meses. Como ya se expresó, se espera también un resultado superior en la Prueba en la que son Grupo Control porque el significativo ejercicio de estudio constante al que fueron sometidos mediante la Indagación los fortalece en general; además entre las temáticas de un mismo campo de estudio existen coincidencias que pueden llegar a ser muy importantes.

Obviamente, es en la temática en la cual investigaron, donde realmente se espera un resultado óptimo.

[71] Las razones ya fueron explicadas en el Pre – Test de esta Tarea, consultarlas en el punto correspondiente.

Actividad: Nuevamente se aplica ambas Pruebas de macro conocimientos sobre la materia, tanto al Grupo Experimental como al Grupo de Control de cada curso.

Recurso: Las Pruebas 1 *(Investigación Descriptiva)*, 2 *(Investigación Interventiva)*, 3 *(Paradigma Pragmático)* y 4 *(Paradigma Crítico)* creadas por la investigadora, impresas y aplicadas por ella misma, sin ningún costo para los estudiantes.

Valoración: revisión de las Pruebas 1, 2, 3 y 4[72] y ponderación de resultados.

[72] Ver las respectivas pruebas en el punto 3 de esta *Tarea de Consolidación*.

CAPÍTULO IV.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

1. CONSTRUCCIÓN

Las y los estudiantes han modificado limitadamente su actitud y comportamiento académico científico respecto a la incorporación de innovaciones transformadoras elementales[73], a un proceso de aprendizaje enseñanza tradicional caracterizado por la cátedra magistral; cada vez más desprovista de un auténtico dominio conceptual y, peor aún, práctico del campo de conocimientos que discursivamente profesa mediatizando una verborragia bizarra e insensible a las manifestaciones de fatiga e incomprensión de los aprendices[74].

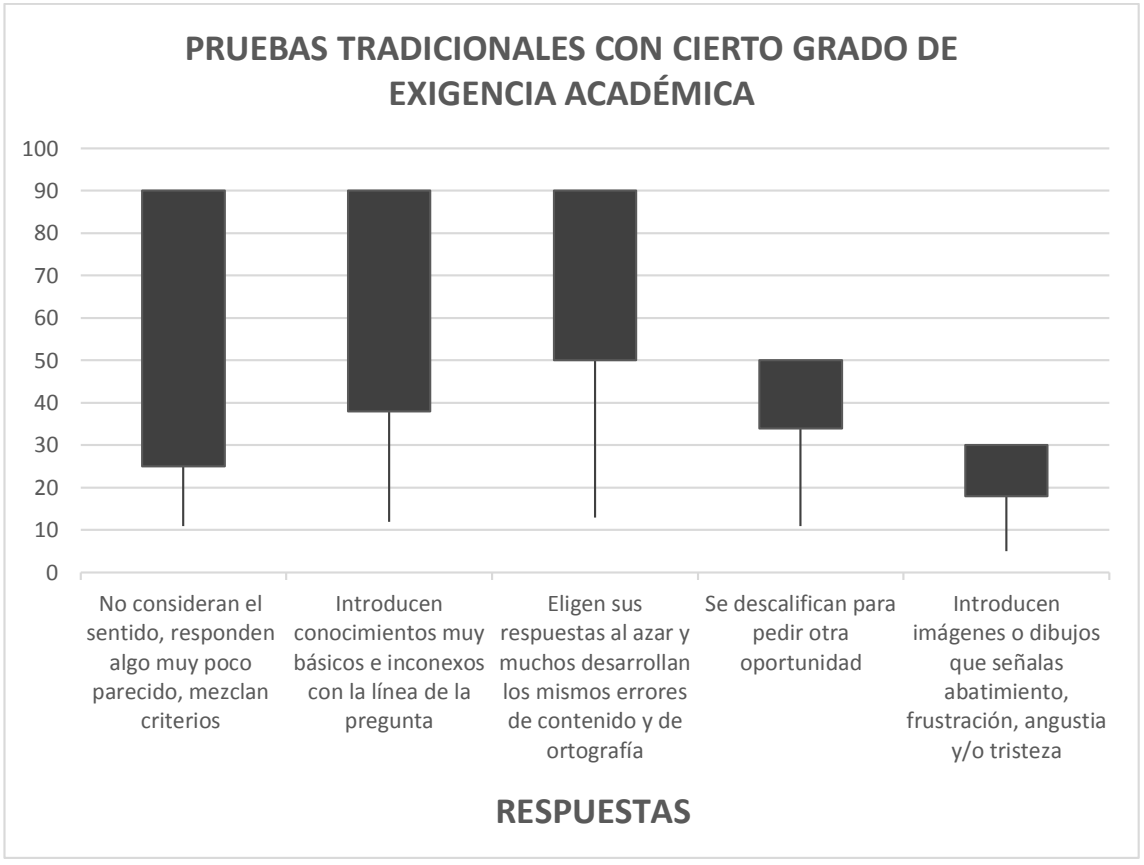
Los exámenes clásicos, pero elaborados con cierto grado de exigencia[75], reflejan un aprovechamiento y rendimiento pobre, con respuestas que muestran una tendencia a desarrollar "algo" (algún contenido), que se considera "parecido" a lo que podría ser la respuesta real; no toman en cuenta el sentido específico de la pregunta; no cumplen la orden específica; pocas veces "el invento" tiene sentido; hay una "mezcla" acrítica e irreflexiva de "conocimientos"; se notal las "elecciones" al azar; introducen

[73] Para la investigadora, tota incorporación innovadora al Proceso de Enseñanza Aprendizaje (PEA) Tradicional o Clásico, siempre será elemental porque nunca propiciará un verdadero cambio, mientas la metodología de trabajo global siga siendo la misma.

[74] Caracterización actual de la cátedra clásica o tradicional que ha degenerado en la forma más perversa, acrítica, irreflexiva y nada desarrolladora del proceso, desde la perspectiva de la investigadora.

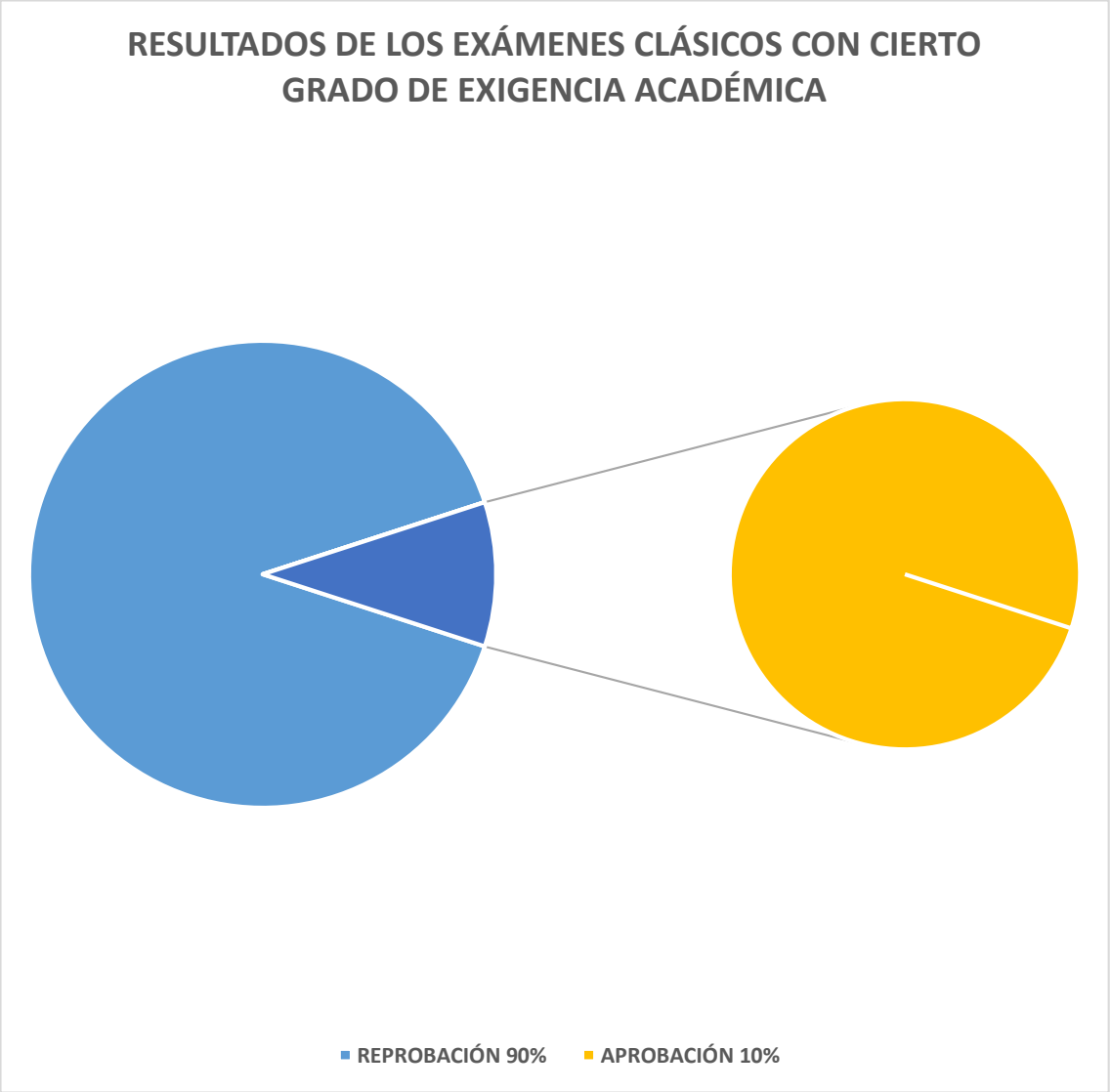
[75] La investigadora ha elaborado exámenes clásicos en los que los estudiantes debían exigir su pensamiento y recuerdos académico científicos más allá de un simple acierto por intuición, con la finalidad de una aprobación mayoritaria por cuestiones de aceptación y permanencia en las funciones, hay docentes que simplifican estas pruebas hasta el absurdo y la aprobación no requiere siquiera de un mínimo de conocimientos adquiridos memorísticamente, sino simple sentido común.

conocimientos básicos precedentes; cuando anulan una respuesta – para volver a contestar–, lo hacen de forma incorrecta y ambigua; llama la atención que una respuesta errónea sea igual en muchos casos o varios cometan el mismo error ortográfico. Respecto al aspecto emocional afectivo, estos exámenes suelen contener algunas expresiones extra, en las que los estudiantes se descalifican, piden otra oportunidad o introducen imágenes y/o dibujos llorando u otros contenidos de abatimiento, angustia o tristeza[76] frente a sus resultados.



Fuente: Elaboración Propia.

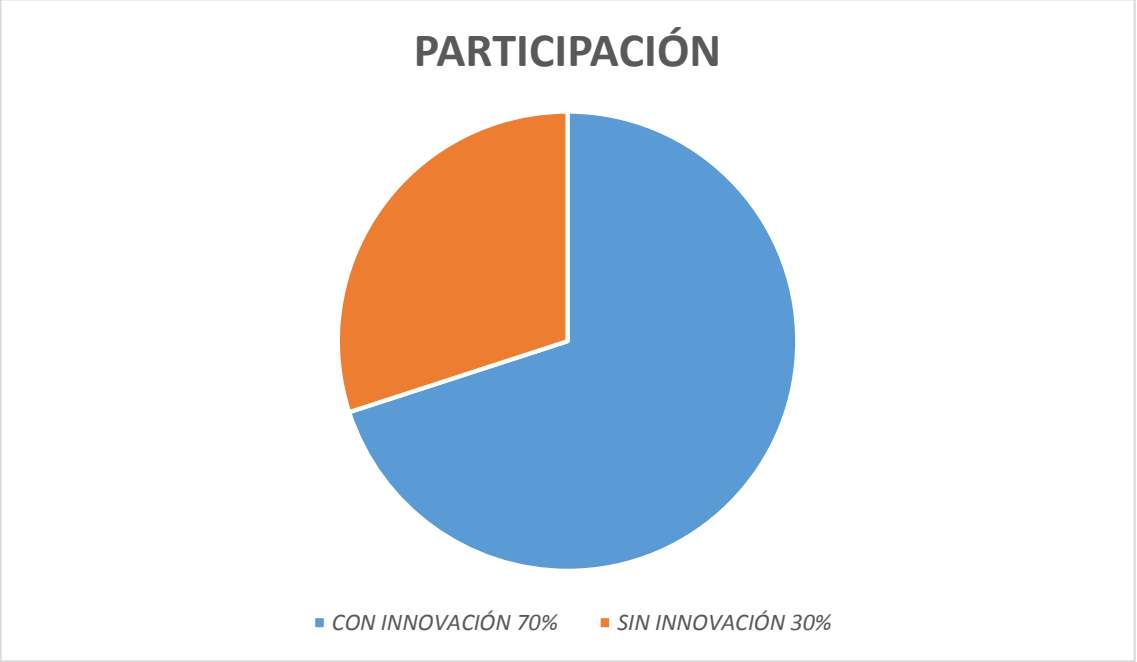
[76] Estas manifestaciones demuestran lo relacionado que está el Aprendizaje con la vida emocional y afectiva de los aprendices; sin embargo, la Educación Clásica o Tradicional hace caso omiso de este contundente hecho.



Fuente: Elaboración Propia.

Indudablemente, el hecho de contar y manifestar un auténtico dominio del ámbito de conocimientos, que incluso permitió vislumbrar vínculos y relaciones de saber que trascendieron el propio campo, en la incorporación de innovaciones en el proceso de

enseñanza aprendizaje (PEA)[77]; ha facilitado una interacción e interrelación más fluida de la docente (investigadora) con sus estudiantes que, por otra parte, debido a su visión pedagógico didáctica renovada, permitió un contacto mucho más ameno caracterizado por un constante intercambio visual y de apelaciones adecuadas, pertinentes y oportunas que motivaron la atención mayoritaria de los participantes, que al ser convocados a participar, respondieron con prontitud.

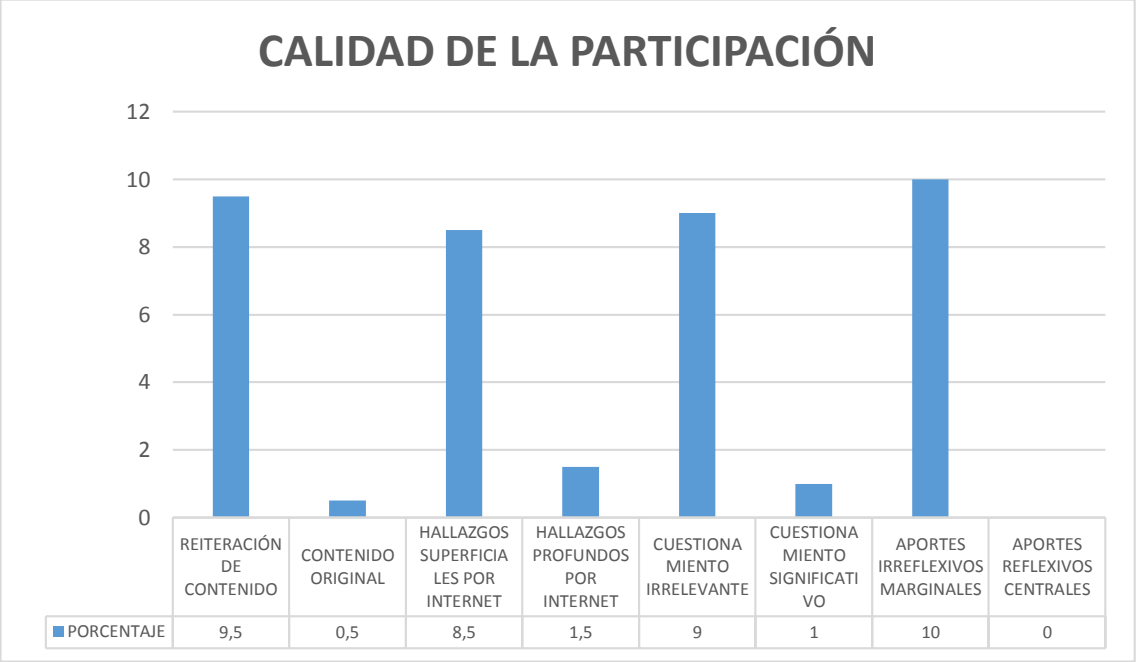


Fuente: Elaboración Propia.

No obstante, casi en su totalidad, aquella "participación" se circunscribió a la reiteración de contenidos expuesto por la docente (investigadora), a los hallazgos

[77] Cuando de formación tradicional o clásica se trata, no se puede hablar de PAE sino de PEA, porque este tipo de procesos no ponen el énfasis en el Aprendizaje de los estudiantes, sino en la enseñanza de los profesores.

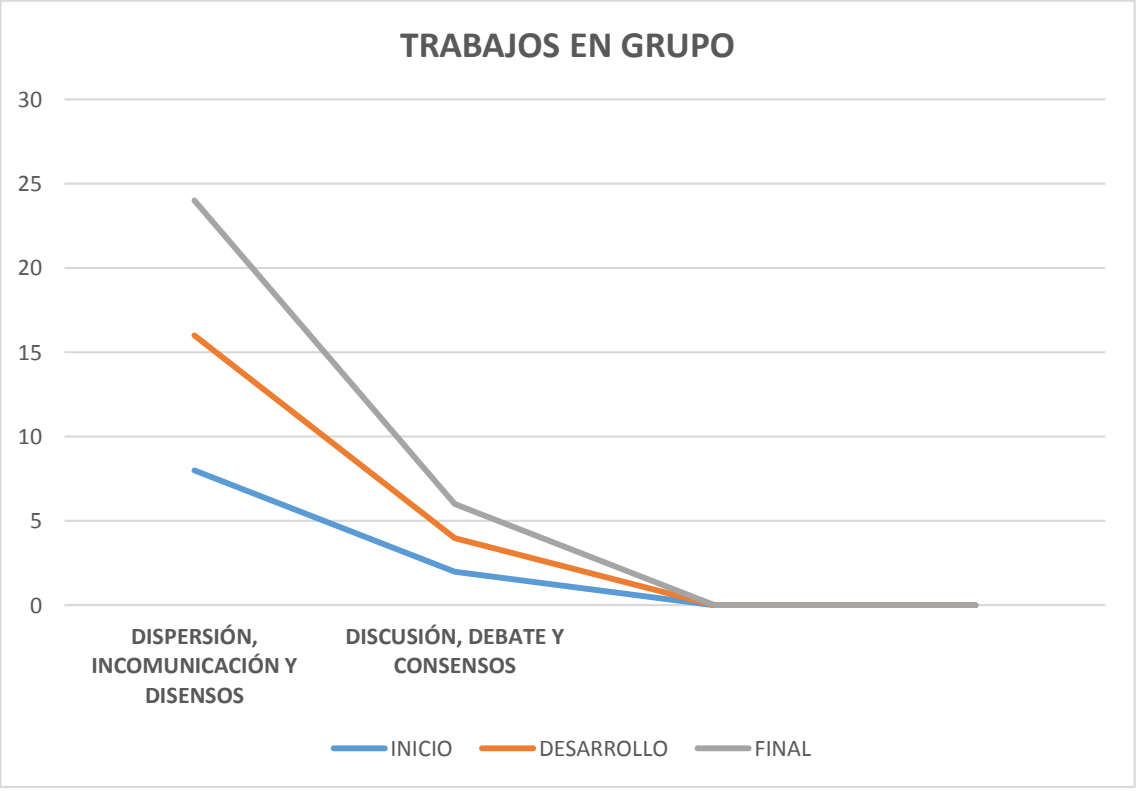
superficiales de una frenética búsqueda por internet a través de las bondades de los actuales celulares, a un cuestionamiento irrelevante o poco profundo respecto a lo avanzado y aportes irreflexivos marginales que permiten percibir la pobreza problematizadora en la que, lamentablemente, se cae en la formación académica institucionalizada.



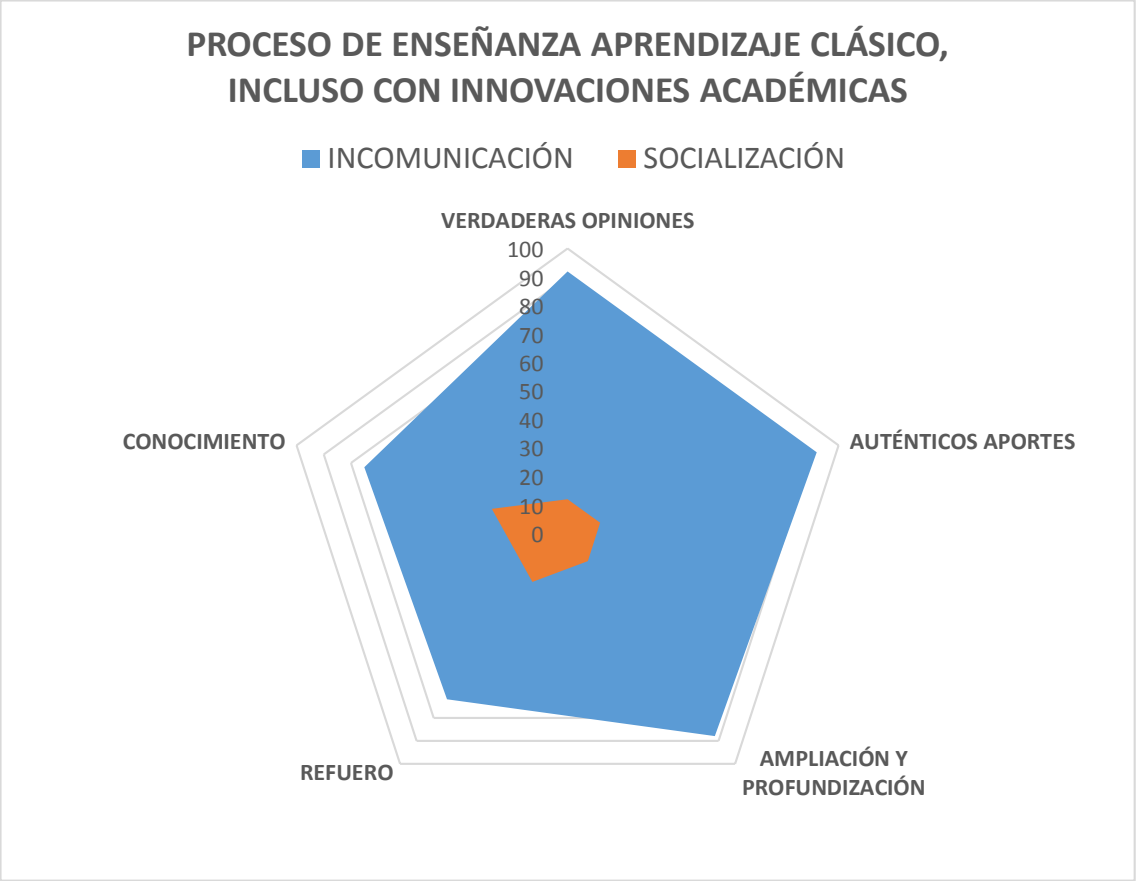
Fuente: Elaboración Propia.

Los trabajos en grupos dentro del aula, en muchos casos, se convirtieron en una excusa para la distensión y socialización de aspectos de su diario vivir que en lugar de reforzar o fortalecer los contenidos disciplinares expuestos; los excluyeron de las dinámicas de pensamiento de ese momento. Como es habitual, enseguida se manifestaron liderazgos que no siempre pretendieron viabilizar el trabajo precisado y también unos pocos asumieron la tarea conjunta, quitándole propósito a una dinámica que tiene como objeto la discusión, debate y construcción de consensos; por otra parte, resulta académicamente totalmente anti ético y reprochable el hecho que con el esfuerzo de la minoría, una mayoría

“cumpla” con los trabajos solicitados, sin haber aportado nada para ello. En actividades individuales y/o grupales de refuerzo y ampliación, continúa la actitud y comportamiento acrítico e irreflexivo por lo que en la práctica no se logra ninguno de ambos cometidos; tampoco el diálogo directo con los estudiantes a través de preguntas o cuestionamientos motivadores logran una verdadera socialización de opiniones y, peor aún, aportes reales sobre la temática o tópico en común porque las clases fueron magistrales y de significativa destreza académico científica, pero los estudiantes no superar la barrera de simples consumidores de información, al no tener una auténtica participación activa en la construcción de conocimientos. Por más brillante que sea la enseñanza, la lógica del paradigma de la Educación Clásica o Tradicional restringe o limita la acción del Estudiante a la repetición, reiteración y reproducción de contenidos.

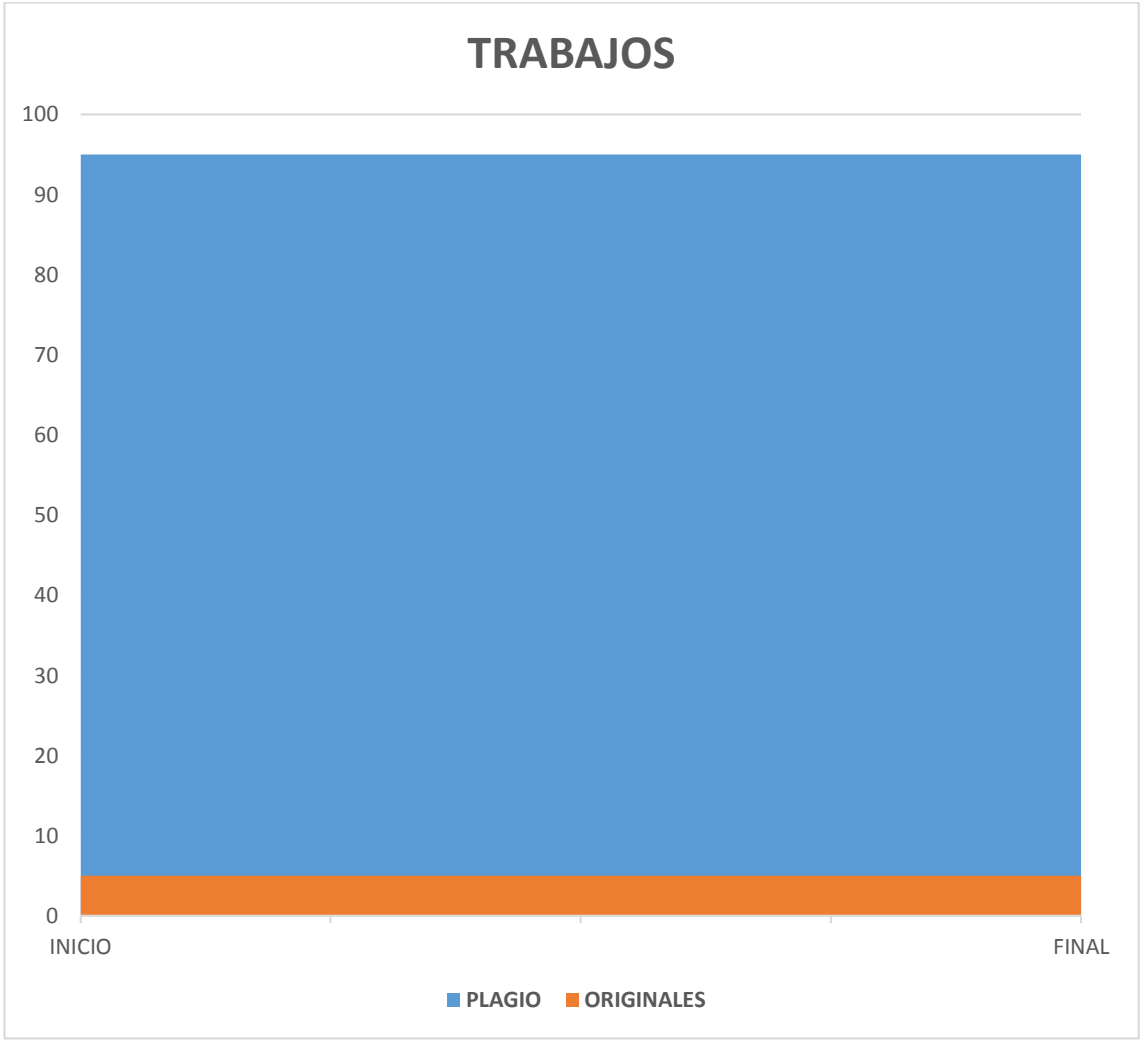


Fuente: Elaboración Propia.



Fuente: Elaboración Propia.

Generalmente, los trabajo presentados, eran repeticiones textuales de fuentes de información, en varios casos, poco confiables que imposibilitaban valorar su participación efectiva. Algunos intentos de originalidad se manifestaban en ideas extremadamente superficiales y poco elaboradas, materiales tan escuetos que no daban pie a desarrollar ni una visión esquemática preliminar del tópico en estudio.

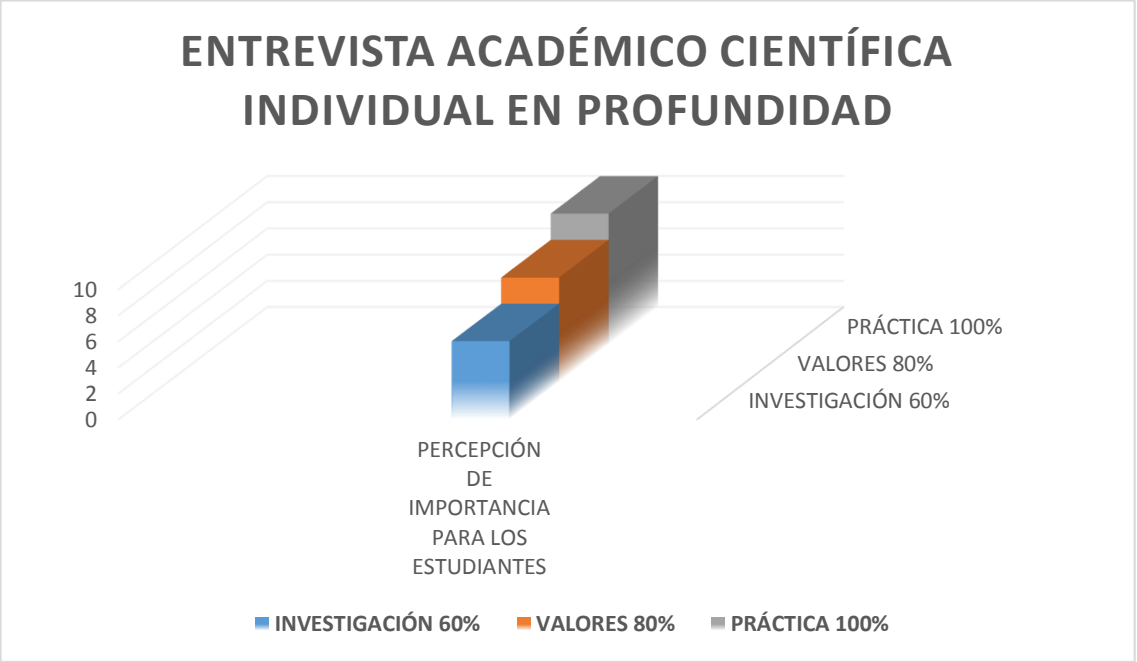


Fuente: Elaboración Propia.

En un proceso de enseñanza aprendizaje clásico, los estudiantes perciben que se necesitan cambios, aunque no puedan precisar cuáles, este hecho se puede apreciar en sus respuestas a la *Entrevista Académico Científica Individual en Profundidad*[78] en la que señalan una serie de actividades personales, respecto a la pregunta cómo aprenden. Según su autoanálisis, lo hacen a través de la puesta en práctica de los saberes, mediante trabajos

[78] Creada y corregida por la investigadora.

de aplicación, buscando más información, realizando cuadernos y fichas de resumen, a través de imágenes y elementos visuales, realización de mapas mentales u otros, leyendo, navegando en el internet; actividades todas estas que pueden incluirse en una Investigación; de los docentes esperan que les faciliten todo (típico de un pensamiento tradicional conservador) como toda la bibliografía incluso para sus trabajos individuales de "indagación", que avance los contenidos que entrarán en los exámenes nada más, que no desarrolle muchos contenidos, que descarte información difícil de entender, que no se salga de los temas de la materia, que sea tolerante con sus faltas y atrasos, que les den todas las oportunidades que hagan falta para aprobar, que sus exámenes no sean complicados; pero también esperan que sean más prácticos que teóricos o que haya teoría y práctica, que les enseñen a realizar las cosas, lo que se vincula con la Investigación. Reconocen que les faltan la mayoría de herramientas e instrumentos de Investigación, porque es una actividad que se sigue practicando poco en la Universidad, y cuando se la solicita, como "innovación" en algunos planes de trabajo, se limita a la búsqueda de información – por internet –; no obstante, muchos manifiestan tener interés en investigar, lo que es muy favorable a la *metodología de aprendizaje* planteada en este estudio. Más son los estudiantes que prefieren aprender en grupo que los que optan por la individualidad, ello se condice con la necesaria formación en valores académico científicos; también, la mayoría percibe que la Investigación puede ser favorable a su formación profesional. Respecto a lo que los distintos actores del proceso de aprendizaje enseñanza pueden hacer para que las materias sean desarrolladas con carácter de excelencia, ellos hablan de distintos valores como puntualidad, compromiso, responsabilidad, honestidad, colaboración, lo que nuevamente deja en claro la inmensa necesidad de educar en valores académico científicos para el Aprendizaje.

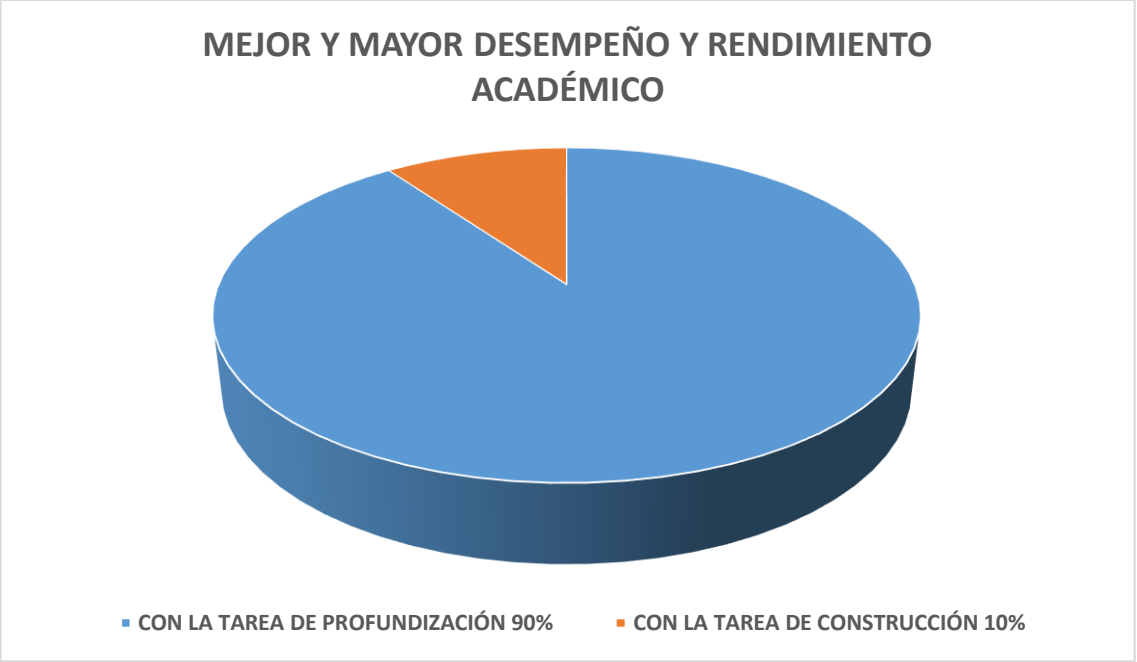


Fuente: Elaboración Propia.

Paralelos cuyo desempeño en esta investigación se limitó al de ser Grupos Control, como el caso de Psicodiagnóstico I y Psicodiagnóstico II, Primer Semestre 2016, de la carrera de Psicología de la UPEA; restringidos exclusivamente a los criterios de la *primera tarea* de este "programa", han mantenido hasta el final los resultados aquí expuestos logrando ponderaciones frágiles de aprobación. Similar situación, siempre con las variaciones propias a la heterogeneidad estudiantil de los cursos, se ha presentado en la primera fase de Métodos de la Investigación I de la carrera de Psicología de la UMSA; superándose significativamente, cuando el curso atraviesa a las siguientes dos tareas: las de *profundización* y *consolidación.*

2. PROFUNDIZACIÓN

Los paralelos de Teoría y Práctica de la Comunicación I, Introducción a la Investigación y Métodos de Investigación de la carrera de Comunicación Social de la UMSA; y *Fundamentos Psicopedagógicos de la Docencia Universitaria*, versiones XCII – A y XCIII – A, de los cursos del CEPIES – UMSA, gestiones 2016 y 2017 han viabilizado cambios profundos respecto a la anterior *Tarea de Construcción* con muy buenos resultados en lo que hace a desempeño y rendimiento académico.



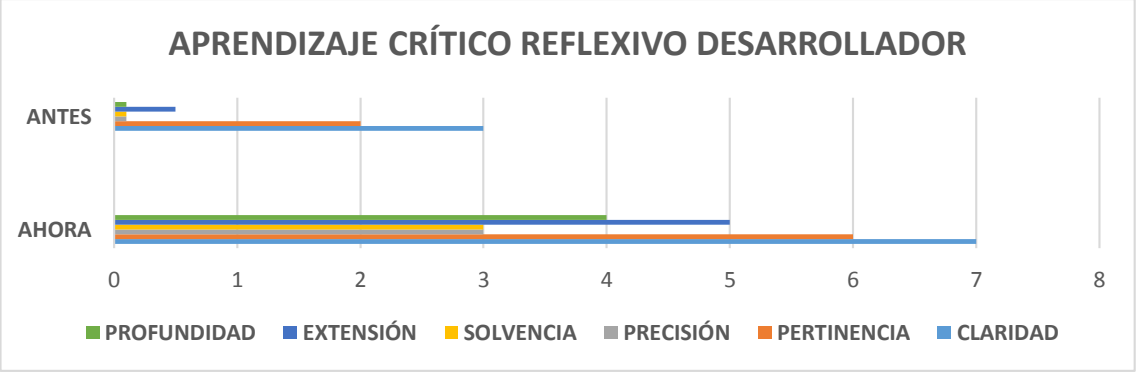
Fuente: Elaboración Propia.

Lo que caracteriza la actividad de *Profundización* es el aprender haciendo, en este sentido, se trascendió de la transferencia de conocimientos disciplinares a la combinación de los mismos con la formación en Investigación, creando una sinergia teórico pragmática de saberes a través de la cual estos estudiantes investigaron específicamente y en profundidad un fundamental aspecto de conocimiento que, por otra parte, les abre el espectro de comprensión a varios ámbitos de saber.

La Investigación y los valores que auténticamente la viabilizan se volvieron parte del trabajo habitual con los estudiantes, quienes tuvieron que luchar esforzadamente para superar pensamientos y procederes científico académicos muy rudimentarios, enraizados en los profundo de sus estructuras mentales. Lo lograron con base en una constante motivación, pero también, exigencia de parte de la docente que analizó periódicamente las limitaciones y fragilidades de sus avances investigativos y les solicitó correcciones consecutivas hasta llegar a resultados muy bien logrados.

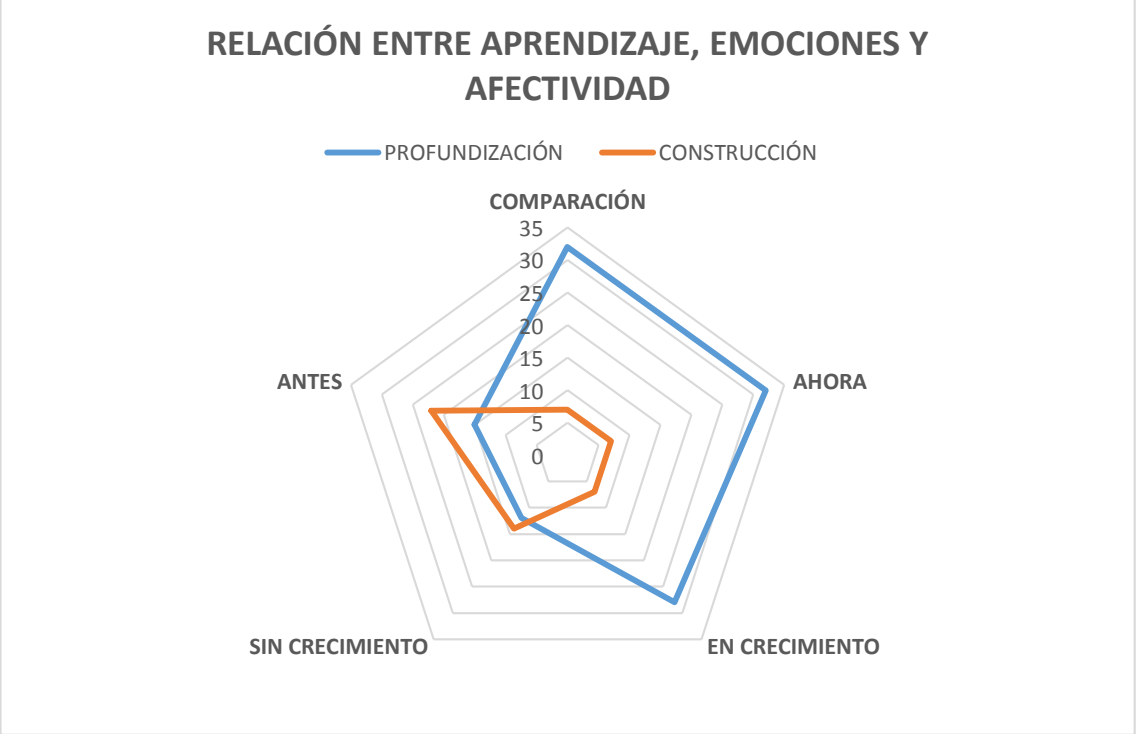
Fuente: Elaboración Propia.

Por otra parte, seguir la huella investigativa fue otra medida atinada. Si se quiere convertir a los estudiantes en verdaderos investigadores; dada su deficiente formación académica estructural, consecuencia del sistema educativo tradicional vigente hasta la actualidad, y las limitaciones indagativas propias de una realidad fuertemente condicionada por una economía insipiente que no prioriza la actividad científica; se considera adecuado, pertinente y oportuno rastrear y caminar crítica, reflexiva y desarrolladoramente sobre las huellas de las más atinadas construcciones de conocimiento. La docente (investigadora) guio a estos estudiantes a través de las mismas logrando la internalización de destrezas y habilidades intelectuales que los estudiantes llegaron a apreciar grandemente, pues les abrió las puertas al mundo del conocimiento significativo, ligado al hecho de que no se puso barreras ni limitaciones cognitivas que se pudieran articular creativamente con el campo disciplinario en cuestión. Al respecto, en el grupo compuesto por dos estudiantes de Métodos de la Investigación de la carrera de Comunicación Social de la UMSA, gestión 2017, una de ellas se introdujo profundamente en una problemática de plagas cafeteras cuya solución fue encontrada en una latitud latinoamericana, al relacionar las fechas de siembra y cosecha con las estaciones del año más adecuadas, pertinentes y oportunas. Como investigadora, inmediatamente asocio la solución de tal dificultad en otros contextos, desplegando contundentes esfuerzos de comunicación científica hacia los interesados; interés, que por lejano que pareciese el espacio de problematización, se vincula satisfactoriamente con la disciplina en cuestión.



Fuente: Elaboración Propia.

Además, en otra de las huellas indicativas, esta misma estudiantes se interiorizó en una serie de estudios científicos respecto a la afección de salud que sufre su madre, llegando a comprender en profundidad los hallazgos científicos al actuar con base en una perspectiva y procedimiento altamente crítico, reflexivo y desarrollador, donde la motivación y, en este caso, la afectividad juegan un papel fundamental en la construcción de nuevos saberes. El hecho de que se tratase de un tópico vinculado con un ser querido y la posibilidad de encontrar pistas fundamentadas en la ciencia, para palear su dolor, resultó ser el centro de un trabajo óptimo que desarrolló en esta aprendiz una serie de recursos y herramientas genuinamente investigativas, muy significativas para su vida académica; además, el hecho de lograr un vínculo con las emociones, es garantía de que este ejercicio termine internalizándose y volviéndose parte de los esquemas mentales enriquecidos de ella.



Fuente: Elaboración Propia.

Otro estudiante del mismo paralelo ha sido capaz de sostener cuatro horas de disertación ininterrumpida, con singular maestría, sobre la Investigación y Metodología Comparativa; rebasando la motivación a desarrollar plena independencia de materiales recordatorios para las exposiciones. Durante las mismas, no sólo trabaja el o los expositores; sino también la docente (investigadora) y el resto de estudiantes, que no juegan el papel habitual de simples receptores. La profesora se concentra a lo largo de la disertación en los aspectos muy bien logrados, destacándolos en el instante de su aparición; reforzándolos y fortaleciéndolos para una significativa aprehensión del expositor, pero así también, para sus compañeras y compañeros. De igual manera, se ubica y se hace hincapié en aquellos elementos que precisan replanteamientos y/o profundizaciones, se orienta la manera de desarrollarlos y se incita a efectivizar tal demanda; entonces, la exposición es también la excusa para un diálogo científico, altamente constructivo entre la docentes y el estudiante, sobre la base de una actividad altamente significativa de éste último.

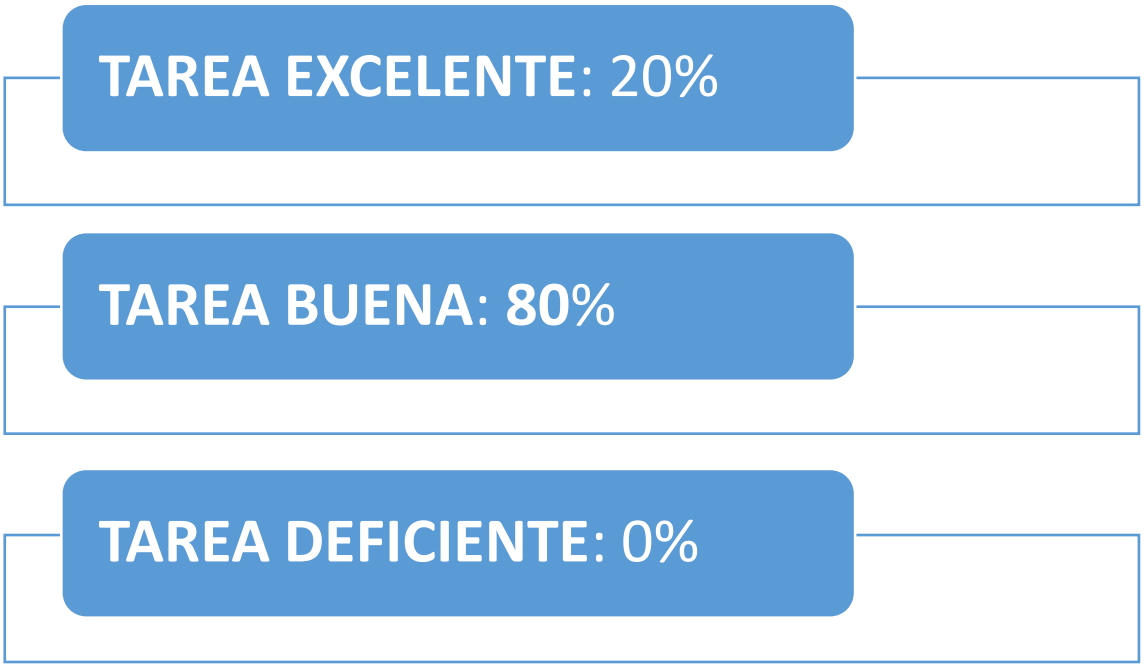
Fuente: Elaboración Propia.

Mientras los disertantes desarrollan su labor y la maestra tiene una actividad valorativa continua y permanente, las y los demás estudiantes también se encuentran movilizados en la construcción de sus propios conocimientos, igualmente, valorando el desempeño de sus pares. No obstante, para que su esfuerzo sea mayor, el producto de sus reflexiones es, principalmente dirigida, a valorarlos a ellos mismos como valoradores. En otras palabras, los justificativos y argumentos de valoración que emplean para ponderar el trabajo de los demás, sobre la base de un conjunto de criterios motivados por la investigadora, muestran su forma y grado de conocimiento como estudiantes.

En Introducción a la Investigación de la carrera de Comunicación Social de la UMSA, gestión 2017, también se presenciaron prácticas más que sobresalientes en exposiciones con dos horas académicas para su desarrollo, fueron disertaciones extensas, no las acostumbradas en 10 ó 15 minutos, porque tenía que existir un gran dominio del tema profundizando la mayor parte de aspectos posible; también poder desarrollar un discurso coherente, consistente y sólido por un tiempo considerable, capaz de transmitir importantes conocimientos y mantener la atención de las y los compañeros.

Se dieron varios casos muy destacados que asemejaban la defensa de tesis, entre ellos el de un estudiante que adquirió destrezas cognitivas muy significativas por haberse comprometido enormemente con el estudio, al punto de crear sus propias huellas investigativas en lugar de seguir las de otros investigadores y, se dio a la tarea de desarrollar cinco estudios comparativos con grados importantes de profundidad; además, supo explicarse con excelencia.

Otra estudiante indagó y profundizó importantes investigaciones de comportamiento humano, en las que supo ubicar con gran habilidad todos los elementos propios a cada una de las indagaciones, los procedimientos, resultados y principales conclusiones. Preparó pertinente y adecuadamente el material de exposición que resultó sumamente didáctico. En general, la mayoría de estudiantes desarrollaron investigaciones muy bien logradas y la exposición de las mismas permitió percibir con claridad, la maestría que lograron en complejo tópico que trataron.



Fuente: Elaboración Propia.

Aunque algunos participantes disertaron con las típicas “ayudas memoria”, realmente superaron en mucho el mal empleo de las mismas, cuando son textos extensos donde los estudiantes van leyendo acríticamente su contenido. Se puede decir que aprendieron a emplearlas como verdaderas ayudas memoria, donde se desarrollan algunos criterios,

conceptos clave, se citan autores o fechas difíciles de recordar y se recurre a estos apuntes, sólo para traer a colación aquella información. Por otra parte, la mayoría de estudiantes cumplió con el desafío completo, tres meses de trabajo continuo sobre el tópico, a partir de un auténtico proceso crítico reflexivo y desarrollador que inició con una lectura grupal muy compleja sobre las bases científicas del tema, en la que todas y todos los participante debían ir encontrando las ideas centrales y redactándolas.

Posteriormente, la catedrática desarrolló una explicación en profundidad del capítulo de su libro y presentó una serie de hallazgos científicos que los corroboran, socializó los criterios esenciales a investigar, la estructura y el procedimiento; con una explicación detallada en extensión y profundidad. Lo más importante, dando las pistas de las condiciones más adecuadas, pertinentes y oportunas para que los estudiantes lleguen a la autonomía en la viabilización de muy buenos procesos investigativos.

El acompañamiento crítico reflexivo y desarrollador de la Investigación fue, con toda seguridad, uno de los factores de tan importantes logros en los estudiantes y la motivación de alto nivel que generó la necesidad de auto superación constante en ellos. Los productos de esta actividad fueron informes muy nutridos y sustanciosos[79] que tampoco necesariamente concluyeron en el momento de la exposición, porque esa "praxis ha sido el criterio de verdad"[80] que determinó si aún hacía falta seguir trabajando con la Investigación. No obstante, tal informe y la disertación, tampoco fueron los únicos producto del proceso; también se solicitó material pedagógico a la altura de la envergadura de una indagación de este nivel; las diapositivas tuvieron que ser adecuadas, pertinentes y

[79] En cuanto a la pesquisa de buenas fuentes y la sistematización del trabajo de buenos investigadores, con la dificultas y/o descuido de la citación correspondiente.

[80] La comunicación oral de sus conocimientos ha superado en mucho sus destrezas de redacción y ha permitido corroborar significativamente, el grado de saber al que los estudiantes han arribado mediante la Investigación.

oportunas en el sentido didáctico y respetaron criterios de claridad y manejo de este tipo de recursos; además, se demandó el empleo de material complementario que fuera significativo a los fines del proceso y, en la mayoría de los casos, se cumplió con cada una de estas complejas exigencias. Todos estos elementos, como ya se expresó, fueron también ponderados en el momento de la exposición y, las más de las veces, a pesar del destacado nivel de las investigaciones, se pidieron reelaboraciones que fueron a solidificar y solventar el buen nivel académico científico de estos estudiantes.

En 2016, se tuvo experiencias similares y, particularmente, destacó el caso de una pareja de estudiantes que comenzaron con las características irresponsabilidades y desinterés de muchos estudiantes que a medida que fueron motivados para encontrar los mayores niveles de aprovechamiento y rendimiento, terminaron alcanzando grados comprensivos académicos y científicos muy significativos. Esa transformación fue tan radical que permitió evidenciar cómo la investigación crítico reflexiva y desarrolladora de alto nivel, genera, no sólo la construcción de profundos saberes, sino también la edificación de aquellos valores armónicos a disposiciones tan positivas de aprendizaje.

TRABAJOS DE PROFUNDIZACIÓN METÓDICA		
PROBLEMATIZACIÓN	**PRESENCIA**	**ALTA CALIDAD**
IDEAS	100%	80%
PREGUNTAS	100%	75%
PROPÓSITOS	100%	75%
TEORÍAS	100%	60%
ESTRATEGIA	**PRESENCIA**	**ALTA CALIDAD**
ALCANCE	100%	75%
LÍMITE	100%	75%
RESPUESTA HIPOTÉTICA	50%	15% (SI PRESENCIA = 100%, CALIDAD = 30%)

TRABAJOS DE PROFUNDIZACIÓN METÓDICA		
TÁCTICAS Y/O MANIOBRAS	100%	65%
UNIDADES DE ESTUDIO	100%	70%
REALIZACIÓN	**PRESENCIA**	**ALTA CALIDAD**
RECOLECCIÓN DE DATOS	100%	80%
ANÁLISIS	70%	45% (SI PRESENCIA = 100%, CALIDAD = 64%)
COMUNICACIÓN DE RESULTADOS	100%	
INFORME	100%	65% (DE RECOPILACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN)
		10% (ORIGINALIDAD)[81]
DIAPOSITIVAS	100%	70%
EXPOSICIÓN	100%	80%[82]
ALTA CALIDAD TOTAL		65%
ALTA CALIDAD TOTAL SIN ORIGINALIDAD EN EL INFORME		69%

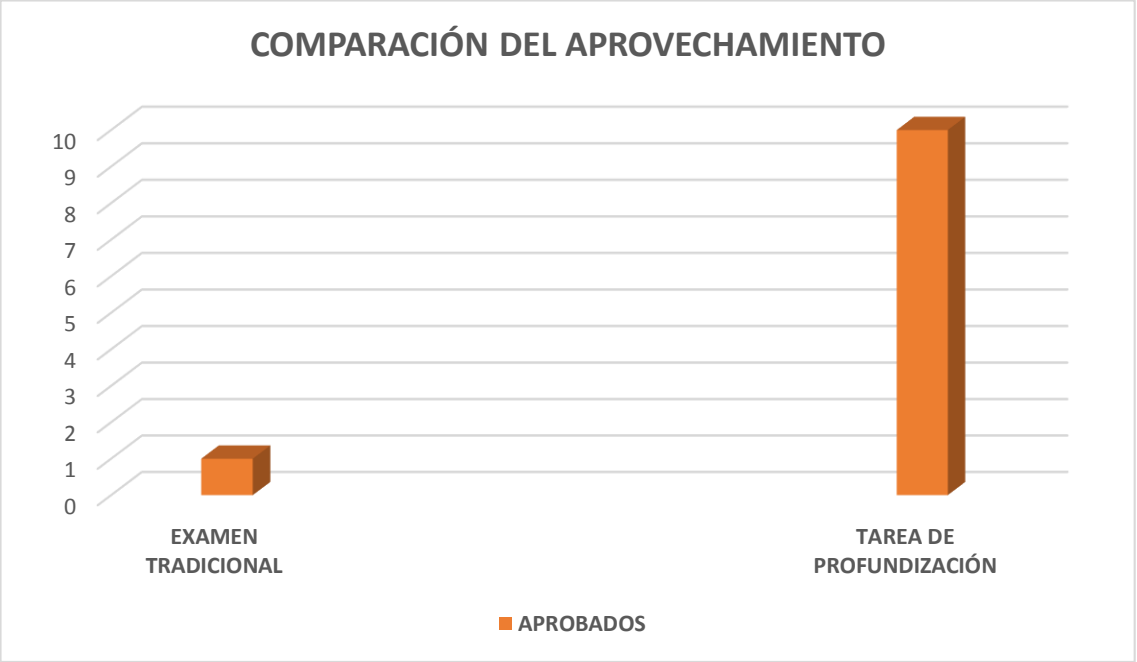
Fuente: Elaboración Propia.

[81] La grave tendencia, en los trabajos escritos a copiar y no escribir las propias ideas citando las de otros, como corresponde; es el *talón de Aquiles* de la Educación en todos los niveles de formación. Éste es un importante tema de preocupación y estudio posterior para la Investigadora. No obstante, frente a las prácticas tradicionales o clásicas de investigación, donde la originalidad resultó inexistente, aquí empieza a aparecer.
[82] Hubo una significativa exposición de ideas propias.

Un 65% ó 69% de alta calidad en correspondencia al total de estudiantes es muy significativo porque se supera la reprobación característica, incluso, de las dinámicas tradicionales o clásicas con innovación; estando aquellas ponderadas únicamente sobre un criterio de *calidad* y no de *alta calidad*, caso en el que sus porcentajes se verían significativamente disminuidos. El tema de la no originalidad en los trabajos escritos, conocidos como la gran falta académico científica del plagio, parece no estar necesariamente ligada a la falta de ideas propias porque en la comunicación académico científica oral, a través de exposiciones crítico reflexivas y desarrolladoras, se advierte un logro general significativo en la exposición de las mismas, sobre criterios de alta calidad. En próximos estudios, la investigadora profundizará en el por qué del flagelo del plagio en la actualidad.

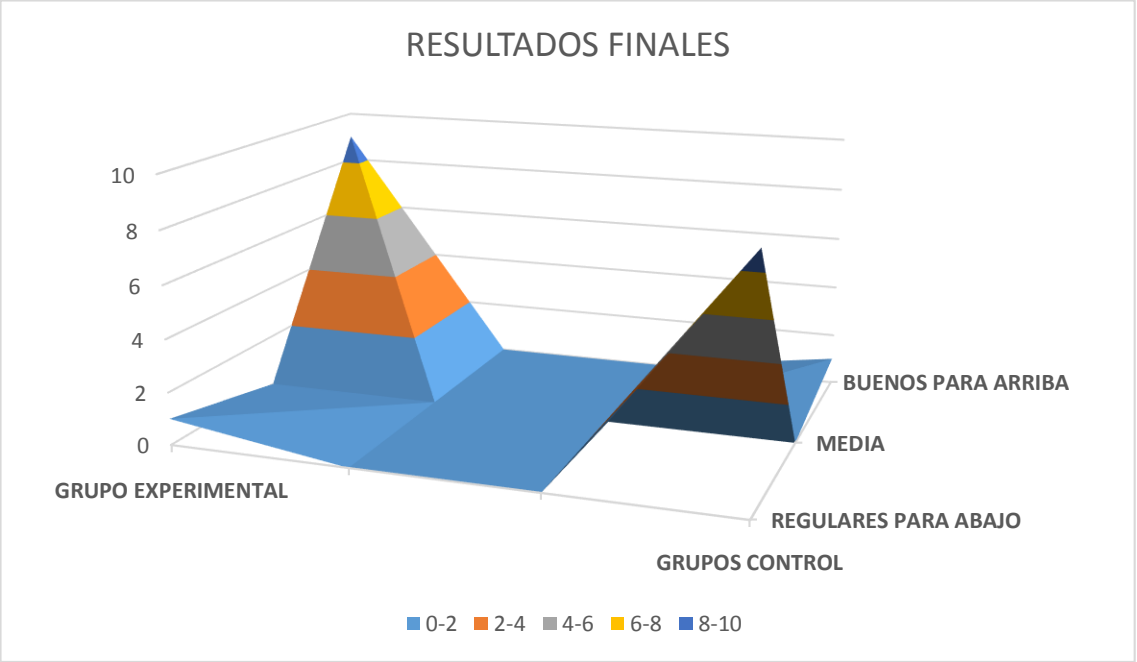
En Métodos de Investigación I de la carrera de Psicología de la UMSA, el Primer Semestre de 2016, la situación del aprovechamiento y rendimiento de los participantes fue realmente alarmante. Temporalmente se optó por ingresar formas de examinación bastante parecidas a las tradicionales[83], para analizar si mediante ellas se podía incentivar mejores resultados; sin embargo, ellas evidenciaron lo crítico de la realidad hasta que se implementó la *Tarea de Profundización* con la que la mayoría llegó a compensar las bajas calificaciones iniciales. Obviamente, más importante que el aspecto cuantitativo fue el cualitativo, hubo trabajos de alto nivel académico científico como los de un estudiante que realizaba una segunda carrera universitaria y sus resultados en las examinaciones tradicionales dejaban mucho que desear; pero en el momento de poner en marcha una actividad constante de investigación, superó toda brecha inicial a través de informes crítico reflexivos y desarrolladores.

[83] Exámenes cuantitativos pero con cierto grado de exigencia, no fáciles de aprobar al azar.



Fuente: Elaboración Propia.

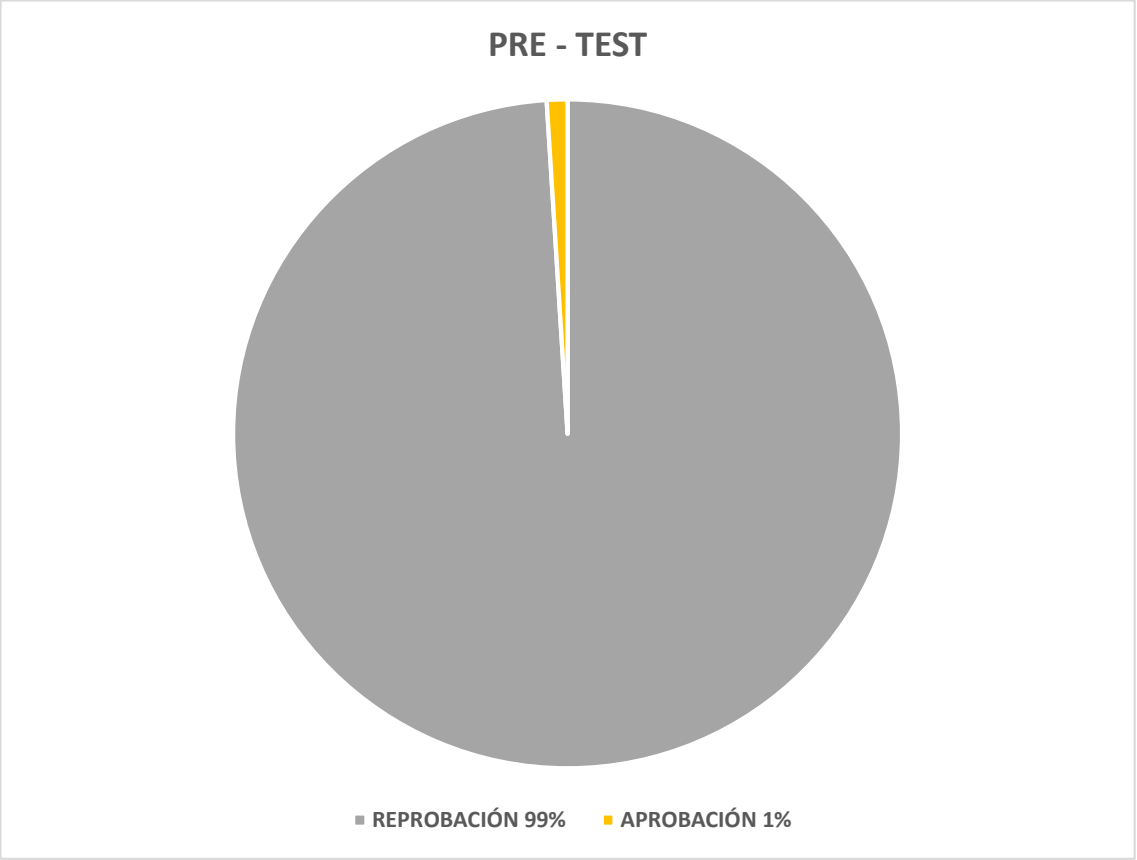
Psicodiagnóstico I, Segundo Semestre 2016, de la carrera de Psicología de la UPEA inició actividades con la *Tarea de Profundización* a través de la cual llegaron a trascender criterios elementales respecto a la Entrevista Psicológica y lo que psicodiagnosticar significa, entre muchos otros tópicos propios al campo de conocimientos; con mucho mayores niveles de exigencia, la media logró importantes mejores resultados finales que la media de Psicodiagnóstico I y Psicodiagnóstico II, Primer Semestre 2016 de la carrera de Psicología de la UPEA, que se constituyeron como Grupos Control. El cambio se debió sustancialmente a la Investigación como metodología de aprendizaje enseñanza crítico reflexiva y desarrolladora, ya que en ambos casos la cátedra magistral fue igualmente abarcadora, profunda recurriendo a los más grandes e importantes hallazgos científicos en el ámbito de estudio; sin embargo, únicamente los estudiante que tuvieron como eje de formación un auténtico proceso de aprender; *haciendo* a través de investigaciones altamente significativas, dieron el importante salto cualitativo.



Fuente: Elaboración Propia.

3. CONSOLIDACIÓN

Los cuatro *Pre – Test* demostraron contundentemente la inutilidad de las pruebas de conocimiento respecto al simple avance de contenidos, para demandar una posterior reiteración o repetición de los mismos. El *factor sorpresa* impidió que los estudiantes trataran de memorizar aquellos, horas antes de la examinación y a pesar de toda la exhaustividad, dominio del tema e incorporación de recursos pedagógico didácticos innovadores en los primeros meses en los que fueron trabajados (febrero-abril); los estudiantes evidenciaron no recordar prácticamente nada, en la gran mayoría de los casos, sino en la totalidad de ellos.



Fuente: Elaboración Propia.

La Investigación en la *Tarea de Consolidación* es mucho más exigente que en la precedente, los estudiantes trabajan Macro Temáticas que son lo mismo tan abarcadoras como profundas; en este período, se debe llegar a la internalización de ella como metodología de aprendizaje enseñanza crítico reflexiva y desarrolladora; además de todos aquellos valores que le son correspondientes. Se trata de concienciar a los estudiantes respecto a la importancia de este medio para generar conocimientos de nivel superior, a la vez que motivarlos a alcanzar la autonomía en su empleo.

DESARROLLO ACADÉMICO CIENTÍFICOS *DEL ESTUDIANTE*		
ACTIVO	**PRESENCIA**	**MAGNITUD E INTENSIDAD**
ACCIÓN CRÍTICO REFLEXIVA	SÍ	80%
PARTICIPACIÓN CRÍTICO REFLEXIVA	SÍ	70%
APORTES O PROPUESTAS CRÍTICO REFLEXIVAS	SÍ	60%
PERTINENTE	**PRESENCIA**	**MAGNITUD E INTENSIDAD**
ACCIÓN RELACIONADA A LA TAREA	SÍ	90%
PARTICIPACIÓN RELACIONADA A LA TAREA	SÍ	80%
APORTES O PROPUESTAS RELACIONADAS A LA TAREA	SÍ	70%
ADECUADO	**PRESENCIA**	**MAGNITUD E INTENSIDAD**
ADECUACIÓN DE CONTENIDOS A SU PENSAMIENTO Y/O PROCEDER	SÍ	60%
ADECUACIÓN DE PROCEDIMIENTOS A SU PENSAMIENTO Y/O ACCIÓN	SÍ	60%
ADECUACIÓN DE VALORES ACADÉMICO CIENTÍFICOS A SU PENSAMIENTO Y/O PROCEDER	SÍ	60%
ADECUACIÓN DE ACTITUDES ACADÉMICO CIENTÍFICAS A SU PENSAMIENTO Y/O ACCIÓN	SÍ	60%
OPORTUNO	**PRESENCIA**	**MAGNITUD E INTENSIDAD**

DESARROLLO ACADÉMICO CIENTÍFICOS *DEL ESTUDIANTE*		
ACCIÓN EN EL MOMENTO CORRECTO	SÍ	90%
PARTICIPACIÓN EN EL MOMENTO JUSTO	SÍ	80%
APORTES O PROPUESTAS EN EL MOMENTO NECESARIO	SÍ	70%
MAGNITUD E INTENSIDAD TOTAL DE LA PRESENCIA DE DESARROLLO EN *EL ESTUDIANTE*		72%

Fuente: Elaboración Propia.

Los resultados arrojan que la gran mayoría de estudiantes han desarrollado destrezas investigativas significativas en el ejercicio constante de ellas, su comunicación académico científica de las nuevas investigaciones desarrolladas ha superado la de la *Tarea de Profundización* que ya eran sumamente buena; expresa ideas originales, es intensamente nutrida y aún más sustanciosa. En los estudiantes se percibe un manejo científico que en muchas oportunidades no han sido alcanzados ni en los trabajos de tesis, los proyectos o trabajos dirigidos como modalidad de licenciatura en su campo de estudio profesional.

TRABAJO METODOLÓGICO		
RETROSPECTIVA	**PRESENCIA**	**ALTA CALIDAD**
ANTECEDENTES	SÍ	70%
PESPECTIVA	**PRESENCIA**	**ALTA CALIDAD**
VISIÓN	SÍ	70%
ENFOQUE	**PRESENCIA**	**ALTA CALIDAD**
CRÍTICO	SÍ	80%
REFLEXIVO	SÍ	80%
PROSPECTIVA	**PRESENCIA**	**ALTA CALIDAD**

TRABAJO METODOLÓGICO		
RENOVACIÓN	SÍ	55%
ALTA CALIDAD TOTAL DEL TRABAJO METODOLÓGICO		71%

Fuente: Elaboración Propia.

La recolección como el procesamiento y análisis de resultados fue esencialmente cualitativo, porque el propósito del aprendizaje es la profundización crítico reflexiva. Los estudiantes lograron extrapolar o transferir lo aprendido en la *Tarea de Profundización* donde la guía de la Investigadora – principal "par experto" – tuvo que servir como ejemplo sustancial para la favorable evolución en la *Tarea de Consolidación*, etapa en la que los estudiantes consolidaron destrezas y habilidades cognitivo actitudinales. Extienden las mismas superando limitaciones precedentes en la construcción de conocimientos, saberes y sentidos crítico, reflexivos y desarrolladores.

Es importante destacar el hecho de que si bien los resultados logrados no alcanzan el ciento por ciento, el tipo y grado de conocimientos a los que estos estudiantes arriban, supera el tradicional o clásico caracterizado por lo que Perkins considera el "Síndrome del conocimiento frágil" que expresa ideas erradas y estereotipadas para ese autor; y que la investigadora también lo relaciona a un saber superficial y muy básico con niveles mínimos de exigencia, en el que los estudiantes formados con la *metodología y método* propuestos en este estudio, no sólo alcanzarían sino rebasarían el ciento por ciento clásico o tradicional. En este caso, la construcción de conocimientos es mucho más exigente, amplio y profundo.

En la búsqueda de la *huella investigativa* de los mejores logros en el campo científico respecto a la manera de construir conocimientos que se sigue y en diálogo académico científico directo, adecuado, pertinente y oportuno con la investigadora; los estudiantes demostraron la capacidad de acción con el conocimiento llegando a saberes profundos y críticos; también, la comprensión del mismo conocimiento, más allá de la retención, con el empleo activo de los saberes expresado con dominio; es decir, manifestación clara, estratégica, con buen empleo de recursos adecuados. La investigadora pudo demostrar su convicción de que "la actividad comprensiva superior es la auténtica Investigación" (Unzueta, 2017), entre muchas otras cosas, enseñando simultáneamente conocimientos crítico reflexivos y desarrolladores sobre investigación, metodología, método; contenidos disciplinares y extra disciplinares promoviendo inquietudes, preguntas, análisis y participación más allá de parámetros clásicos o tradicionales.

CONOCIMIENTO CRÍTICO		
SIGNIFICATIVO	PRESENCIA	MAGNITUD E INTENSIDAD
RELACIONADO A CONOCIMIENTOS PREVIOS	SÍ	90%
SITUADO	PRESENCIA	MAGNITUD E INTENSIDAD
CONTEXTUALIZADO	SÍ	85%
SÓLIDO	PRESENCIA	MAGNITUD E INTENSIDAD
COMPLEJO	SÍ	60%
SOLVENTE	PRESENCIA	MAGNITUD E INTENSIDAD

CONOCIMIENTO CRÍTICO		
GLOBAL	SÍ	60%
ESPECÍFICO	SÍ	55%
MAGNITUD E INTENSIDAD TOTAL DEL CONOCIMIENTO CRÍTICO		70%

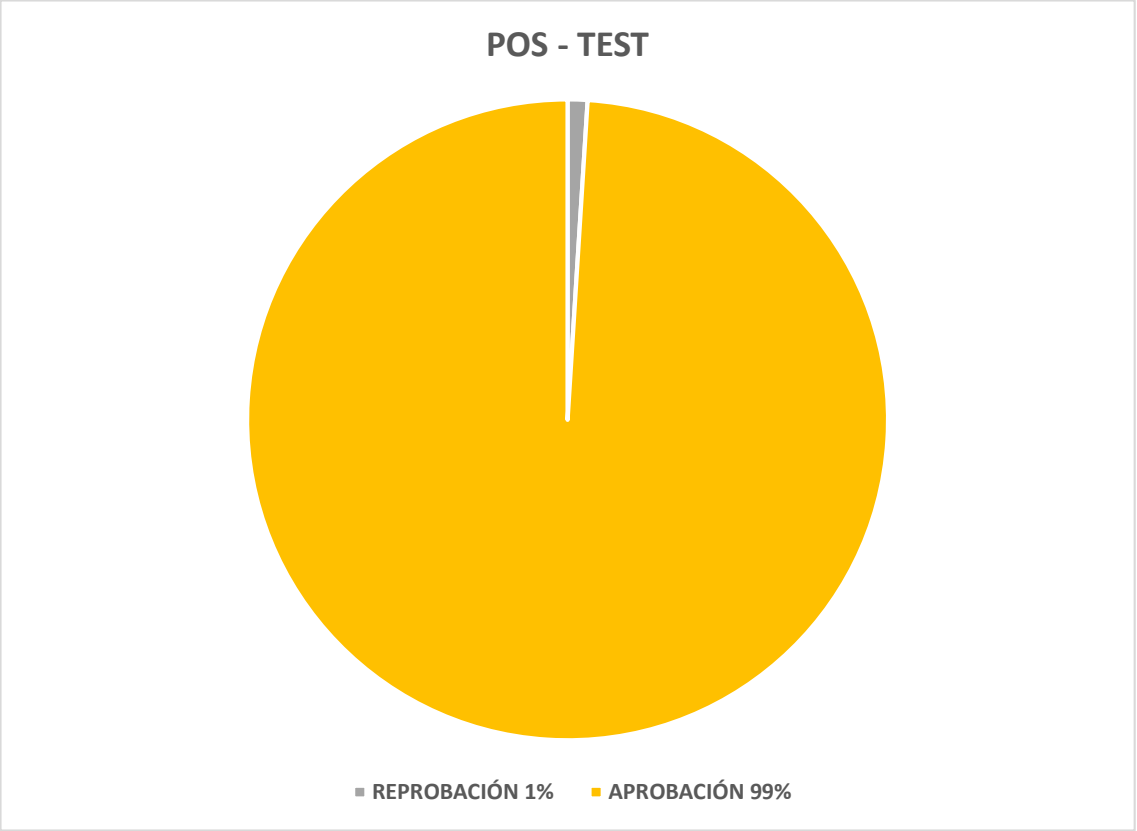
Fuente: Elaboración Propia.

CONOCIMIENTO REFLEXIVO		
ANALÍTICO	PRESENCIA	MAGNITUD E INTENSIDAD
IDENTIFICACIÓN CRÍTICA DE LOS PRINCIPALES COMPONENTES	SÍ	70%
SINTÉTICO	PRESENCIA	MAGNITUD E INTENSIDAD
REAGRUPACIÓN ENRIQUECIDA DE LOS ASPECTOS FUNDAMENTALES	SÍ	60%
AMPLIO	PRESENCIA	MAGNITUD E INTENSIDAD
ABARCADOR, NO LIMITADO	SÍ	80%
PROFUNDO	PRESENCIA	MAGNITUD E INTENSIDAD
CIENTÍFICO, NO ESPECULATIVO	SÍ	60%

CONOCIMIENTO REFLEXIVO	
MAGNITUD E INTENSIDAD TOTAL DEL CONOCIMIENTO REFLEXIVO	66%

Fuente: Elaboración Propia.

Esas potencialidades académicas han acarreado como efecto un rendimiento óptimo en los cuatro *Pos – Test*, en los cuales la mayoría de estos estudiantes han alcanzado ponderaciones de excelencia. Estas *pruebas* distan significativamente de ser aquellas simplificaciones evaluativas caracterizadas por opciones de selección múltiple o repeticiones y reiteraciones superficiales y acríticas de contenidos elementales; en ellas, los estudiantes deben llegar a desplegar los más altos recursos de razonamiento y pensamiento científico. Por lo que el simple hecho de aprobar resulta ya un máximo logro, más aún alcanzar los más altos grados de rendimiento.



Fuente: Elaboración Propia.

La respuesta de los aprendices de Teoría y Práctica de la Comunicación I, Introducción a la Investigación y Métodos de Investigación, gestión 2017, de la carrera de Ciencias de la Comunicación Social de la UMSA, son la máxima prueba de la verificación de la hipótesis de trabajo del presente estudio.

El análisis y discusión de resultados nos ha permitido observar y corroborar que la Investigación como metodología de aprendizaje enseñanza, en los términos trabajados en este estudio, permite desarrollar un Aprendizaje Crítico, Reflexivo y Desarrollador; sin embargo, este ciclo de pesquisas en este campo de conocimientos, se constituye también

en el punto de partida de nuevas indagaciones que tienen que ir ampliando como profundizando la línea de pesquisas de la investigadora: *Investigación, Conocimiento, Aprendizaje, Mente y Ciencia.* Para empezar, en la búsqueda de ese Aprendizaje Superior, que cuenta entre sus atributos esenciales el ser Crítico, Reflexivo y Desarrollador como este estudio lo plantea y comprueba; qué otros componentes son igual de importantes. El constatar que la Investigación realmente es una excelente metodología de aprendizaje enseñanza, pero que no se trata de una Indagación cualquiera, sino de una Pesquisa altamente demandante cuyos conocimientos aquí adquiridos también tienen que seguir el sendero de mayor amplitud y profundidad, solvencia y solidez, al parecer de la investigadora, por el rumbo de la Investigación Compleja.

(Unzueta, 2019, 16).

> Los estudiantes aprenden mucho más y significativamente mejor cuando desarrollan sus conocimientos mediante una Investigación Compleja, sus funciones cerebrales superiores se agudizaron y favorecieron su concentración y comprensión. Participaron de una forma asertiva, propositiva y colaborativa; también desarrollaron valores académico científicos que los favorecieron tanto en el aprendizaje individual como en el grupal; los estudiantes se volvieron mucho más críticos, reflexivos y propositivos. Finalmente, se destacaron mucho más en la comunicación verbal de sus investigaciones que en la escrita. (Unzueta, 2019, 15)

CAPÍTULO V.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. CONCLUSIONES

En términos generales se puede afirmar que la Investigación puede ser una metodología de aprendizaje enseñanza para estudiantes y docentes en la Educación Superior, los aspectos que permiten caracterizarla de esa forma se corresponden con las maneras en que las personas aprenden; el fundamento esencial de la construcción de conocimientos es la verdad teórico pragmática de que los estudiantes aprenden haciendo. El modo en que se construyen conocimientos a través de ella, comienza con la perspectiva de lo que elaborar saberes significa, hasta la discusión estratégica de seguir el procedimiento más adecuado, pertinente y oportuno para ello. Es muy importante en este sentido, la percepción favorable que los mismos estudiantes manifiestan sobre tres factores clave para su Aprendizaje: Investigación, Valores y Práctica, como se puede apreciar en los resultados de la *Entrevista Académico Científica Individual en Profundidad.*

(Unzueta, 2019, 17).

La Investigación Compleja es el pilar esencial de un Aprendizaje Superior, en tal sentido, está estrechamente vinculada con la calidad de la Educación porque la gente realmente aprende investigando. Si se quiere un Aprendizaje Superior, la Investigación debe ser Compleja; para poder convertir la Investigación Compleja en el Eje Pedagógico Didáctico Estratégico de la formación Superior se precisa que los profesores y/o catedráticos se constituyan en verdaderos Docentes Investigadores para que sea mucho más fácil coadyuvar a que los aprendices se transformen en Estudiantes Investigadores. Otro producto de esta mi línea de investigación es el haber encontrado otro tópico de interés, desde un punto de vista ético académico científico, el robo intelectual y el plagio en el quehacer académico científico. (Unzueta, 2019, 16)

Los grados de comprensión a los que se puede llegar mediante la Investigación son los superiores, aquellos que construyen conocimientos crítico reflexivos y desarrolladores; la manera en la que se puede emplear la Investigación como metodología de un PAE requiere un trabajo revolucionario en el quehacer formativo, creando las *tareas* adecuadas, pertinentes y oportunas para su *construcción, profundización* y *consolidación.* Este estudio ha determinado que la Investigación como proceso de construcción de conocimientos, saberes y sentidos e importante recurso pedagógico didáctico, es una metodología para el desarrollo de procesos de aprendizaje enseñanza críticos, reflexivos y desarrolladores en la Educación Superior, que no solamente proporciona un método o procedimiento indagativo; sino también toda una visión y concepción sobre la posibilidad de conocimiento, el cómo construirlo, el por qué y para qué hacerlo. Como se pudo constatar en el Análisis de Resultados, los estudiantes dieron un salto cualitativo enorme en lo que verdaderamente significa construir conocimientos, el único reto que los superó fue el de redactar documentos originales, de su autoría; lo que para la investigadora, representa un nuevo problema de estudio a conocer, comprender y tratar de resolver: el del Plagio y Robo Intelectual[84] ¿Por qué los estudiantes, profesionales y otros actores involucrados con el mundo intelectual, académico y/o científico recurren a este tipo de prácticas? ¿Qué los motiva o les hace pensar que son incapaces de escribir sus propias ideas? ¿Por qué prefieren o consideran que lo que otros dicen es más importante que su propia palabra? ¿Se trata de personas ruines que les gusta o disfrutan abusar y aprovecharse de gente inteligente que se encuentra en situación de vulnerabilidad frente a ellos? ¿Es un acto de envidia y celos intelectual o simple angurria y deseo de acumular la

[84] Para la investigadora existe una importante diferencia entre Plagio, actividad reñida con la ética académico científica que terminas dañando y perjudicando a quién comete el delito, porque existe una publicación precedente, reconocida legalmente, que señala y establece su mal proceder, dañando su imagen y prestigio como profesional, para siempre. Mientras que el Robo Intelectual es adueñarse inapropiada e incorrectamente del trabajo intelectual de otra persona, por razones de privilegio que ponen en ventaja al criminal académico científico frente a la vulnerabilidad de su víctima; misma que, en este caso es quien es perjudicada para siempre, porque como aún no publicó su obra arrebatada, no cuenta con el derecho legal correspondiente, que obtendrá el perpetrador del aprovechamiento y abuso, al publicar con su nombre, un trabajo que no le corresponde. En este caso, contrariamente a lo que ocurre con el Plagio, el que comete el delito ético, académico y científico es quien queda impune y se beneficia con una nueva producción intelectual, que no es fruto de su creación sino de la autoría de otra persona.

mayor cantidad de producción intelectual sin importar cómo? ¿Es un sentimiento de inferioridad, minusvalía o endiosamiento de ciertas ideas, frente a las cuales se pierden valores académico científicos fundamentales? ¿Se trata de un acto desesperado frente a la necesidad de cumplir como sea, con responsabilidades con las cuales no hay un verdadero compromiso y esfuerzo personal? ¿Los nuevos recursos informáticos han vuelto muy fácil copiar y propician la pérdida de valores académico científicos? Entre otras preguntas o cuestionamientos que la investigadora se hace al respecto. No obstante este inaceptable y lamentable hecho, en el estudio altamente cualitativo, se pudo constatar y establecer de otra manera que los estudiantes construyeron ideas originales significativas con la Investigación, que las manifestaron oralmente a través de Exposiciones Crítico Reflexivas y Desarrolladoras de gran importancia; pero, definitivamente, trabajar de esta manera rebasa en mucho el período académico establecido para las materias o asignaturas.

La Investigación es un procedimiento metodológico que construye una perspectiva o visión y un enfoque crítico reflexivo respecto al conocimiento y las posibilidades de erigirlo, considerando los antecedentes y permitiendo su renovación como parte de la evolución y transformación que hace a toda actividad humana. Así mismo, es un método que parte de la problematización de la realidad, a través de ideas, preguntas, propósitos y teorías; plantea estrategias de conocimiento que establecen alcances, límites, respuestas hipotéticas frente a los problemas, tácticas y/o maniobras de investigación y define unidades de estudio; y realiza estudios recolectando datos, analizándolos y comunicando resultados mediante informes investigativos.

La Investigación viabiliza el Aprendizaje como un proceso de construcción de conocimientos, saberes y sentidos críticos, reflexivos y desarrolladores. Los Aprendizajes conducidos por la Investigación son significativos, relacionados a conocimientos previos;

situados, concernientes a contextos próximos o de interés; sólidos, coherentes con la complejidad de los sujetos-objetos de estudio; solventes, al ubicarlos en la globalidad como en la especificidad del saber que los contiene.

Los Aprendizajes motivados por la Investigación son analíticos, porque identifican críticamente los principales componentes de los sujetos-objetos de estudio; sintéticos, al reagrupar enriquecidamente sus aspectos fundamentales; amplios, abarcadores; profundos, basados y fundamentados en la investigación científica. Estos, originados por la Investigación son activos, ya que promueven y son producto de acciones, participación, aportes y propuestas crítico reflexivas; pertinentes, en la medida que los mismos están relacionados a las tareas que se desarrollan; adecuados, porque los contenidos, procedimientos, valores y actitudes de construcción de sentidos se vuelven parte de los pensamientos y procederes de las y los aprendices; y oportunos, debido a que dichas acciones, participación, aportes y propuestas se materializan en los momentos justos y necesarios.

Los resultados alcanzados; considerando que los grados o niveles de exigencia académico científica de esta propuesta formativa son mucho mayores para los estudiantes, que aquellos de la formación tradicional o clásica, incluso con innovaciones; son altamente contundentes respecto a que la Investigación sí puede ser una metodología de aprendizaje enseñanza para estudiantes y docentes en la Educación Superior porque no solamente es un avance significativo en términos cuantitativos de desempeño y rendimiento, sino principalmente cualitativo en ese sentido. Se caracterizó a la Investigación como metodología de aprendizaje enseñanza en la educación superior, a lo largo de todo el estudio; pero con más énfasis, en el marco teórico, en términos teóricos generales, y con la operacionalización de variables y las *Tareas*, en aspectos teóricos

específicos, que luego fueron corroborados con el desarrollo de los experimentos cualitativos preexperimental y cuasiexplerimental, principalmente. La indagación revela nítidamente la manera en la que se construyen conocimientos a través de la Investigación, trascendiendo el criterio de simple componente, elemento o complemento de la actividad académica, hacia su constitución como eje pedagógico didáctico estratégico de todo el proceso; donde aprender haciendo no limitado a los simples contenidos disciplinares y con un auténtico apoyo y guía crítico reflexiva desarrolladora del Docente es esencial para motivar y movilizar al Estudiante más allá de aprendizajes tradicionales o clásicos. Respecto al grado de comprensión al que se puede llegar mediante la Investigación, como se trabaja dentro del estudio, es el máximo porque permite la construcción de nuevos conocimientos como atinadamente lo dejan ver muchos autores sobre el tema, entre los que destacan Perkins y Simmons quienes lo sitúan en el extremo superior, aseveración con la cual la investigadora comparte plenamente; el desarrollo de los criterios sobre el nivel de comprensión al que se puede arribar a través de la Investigación, se desarrollan a lo largo de toda la indagación, haciendo hincapié en ellos dentro del Marco Teórico, la Operacionalización de Variables y las Tareas; mediante la experimentación con los estudiantes, se ha logrado corroborar que verdaderamente la Investigación posibilita mejores y mayores grados de interpretación en ellos. El tipo de conocimientos que se pueden construir con una auténtica Investigación son críticos, reflexivos y desarrolladores, como el estudio lo plantea teóricamente y lo corrobora experimentalmente. La manera en que se puede emplear la Investigación como metodología de un PAE, para construir conocimientos crítico, reflexivos y desarrolladores está señalada a lo largo de toda la indagación, principal y fundamentalmente, en el Marco Teórico, la Operacionalización de las Variables y, con mucho mayor Hincapié, en las *Tareas de Construcción*, *Profundización* y *Consolidación*; especialmente, las dos últimas; como el estudio lo demuestra, es la forma adecuada, pertinente y oportuna de utilizar la Investigación como metodología de un proceso de aprendizaje enseñanza crítico, reflexivo y desarrollador en el que; además, las emociones, afectividad y formación en valores académico científicos son prioritarias.

La investigación ha contribuido con una importante alternativa pedagógico didáctica para la Educación y la responsabilidad de los docentes, en general, y universitarios, específicamente, en correspondencia al sustancial servicio social que realizan cuando se dedican a la formación básica, intermedia y profesional de ciudadanos capaces, con grandes cualidades humanas, sociales y laborales. Como se ha visto con este estudio, el conocimiento edificado mediante la Investigación es crítico, reflexivo y desarrollador, supera el saber superficial, básico, repetitivo, reiterativo o reproductivo de la educación clásica o tradicional. La Investigación no solamente provee un método o procedimiento indagativo sino también toda una visión y concepción respecto a la posibilidad de saber, el cómo edificarlo, el por qué y para qué hacerlo; es decir, levanta una perspectiva y erige un enfoque crítico reflexivo respecto al conocimiento y las oportunidades de constituirlo considerando sus antecedentes y la prospectiva de su evolución; por ello, como se aprecia en este estudio, los Aprendizajes mediante la auténtica Investigación son significativos, situados, sólidos (coherentes con la complejidad), solventes (globales y específicos), analíticos, sintéticos, amplios (abarcadores), profundos (investigados científicamente), activos (participativos), pertinentes, adecuados (se vuelven parte del pensamiento y procederes de los estudiantes), oportunos (se desarrollan en momentos justos y necesarios).

El estudio, así mismo, es un aporta importante en el aspecto metodológico; es decir, la manera en que se lo lleva a cabo. La contribución inicia desde el momento en que se trabaja experimentalmente, pero no cuantitativamente como en términos clásicos, tradicionales y reduccionistas "es suyo" para este método. Con base en un profundo razonamiento epistémico sobre lo que construir conocimientos – científicos – implica, se considera que si la naturaleza de los datos requeridos es cualitativa, el camino que necesariamente precisa la intervención pensada, planificada y desarrollada por un solo individuo – la investigadora – puede ser resignificado, concebido y empleado en términos cualitativos; además, porque la intensión de superar la descripción y profundizar en el

campo de conocimientos, desde ya, revela la imperiosa necesidad de desarrollar el estudio con base en un enfoque cualitativo. También, existe una propuesta muy ingeniosa respecto a la conformación y trabajo con los grupos experimentales y los grupos de control, porque la metodología es cruzada con la actitud y comportamiento ético del Investigador, que al actuar sobre la formación de seres humanos, tiene que privilegiar el bien de éstos, por encima de los propósitos de control estricto y radical del experimento; no obstante, se pierde grados bajos y manejables en la construcción de vigilancia y objetividad. La investigadora emplea el lenguaje matemático únicamente desde la perspectiva cualitativa, para realizar síntesis matriciales que condensen los resultados de la información cualitativa demasiado amplia; es decir, realiza un empleo de éste como verdadero lenguaje científico que no sólo puede servir a una mirada cuantitativa, sino también cualitativa, de la realidad observada y estudiada. En este sentido, no hay que olvidar que los métodos – científicos – también son construcciones humanas susceptibles a modificaciones en respuesta al problema de investigación y los propósitos de estudio; en esta indagación, sin perder de vista la lógica subyacente y la naturaleza propias del método empleado, se aportó significativamente respecto al mismo con base al *tipo de datos (teórico cualitativos), la forma de interpretación (teórico cualitativa) y el tipo de comprensión (cualitativa)* entre otros aspectos y factores epistémico investigativos.

Esta investigación también contribuye a la preocupación y compromiso de la propia Universidad como institución responsable de una Educación de calidad, en el Marco de Hechos y Marco de Investigaciones, dentro del Marco Histórico, se desarrollan criterios formativos en el ámbito universitario, respecto a la "Universidad Convergente", la nueva cultura de la Universidad, con ejemplos como el desarrollado en la Universidad de Tel Avid y la *investigación grupal* para la organización del aula, la autoeducación continua, la construcción del equilibrio entre docencia e investigación, el ABI (aprendizaje basado en la investigación) de Boyer que parte de la Escuela pero se proyecta hacia la Universidad. El desarrollar una metodología de alta calidad para el aprendizaje enseñanza

en la Educación Superior, desde la manera humana fundamental de construcción de conocimientos, sobre la base de cómo realmente aprende la gente; representa también un importante aporte para la Universidad y su significativa responsabilidad académica y científica respecto al Aprendizaje.

Finalmente, esta investigación coadyuva grandemente a avizorar los nuevos senderos y bifurcaciones de este campo de estudio, haciendo visible y sustentable el hecho complejo de toda pesquisa, respecto a que todo estudio es el punto de partida de nuevas indagaciones, en una espiral y bucle sin fin.

2. RECOMENDACIONES

La investigadora ha considerado adecuado, pertinente y oportuno realizar algunas recomendaciones porque esta investigación que parte de una importante inquietud personal, tiene la finalidad de transformar las preocupantes dificultades de aprendizaje que se materializan en la realidad educativa de nuestros países, así como los rendimientos pobres, la poca calidad de las propuestas formativas y la falta de comprensión respecto a cómo aprende la gente; entre muchos otros aspectos y factores pedagógico didácticos clásicos o tradicionales.

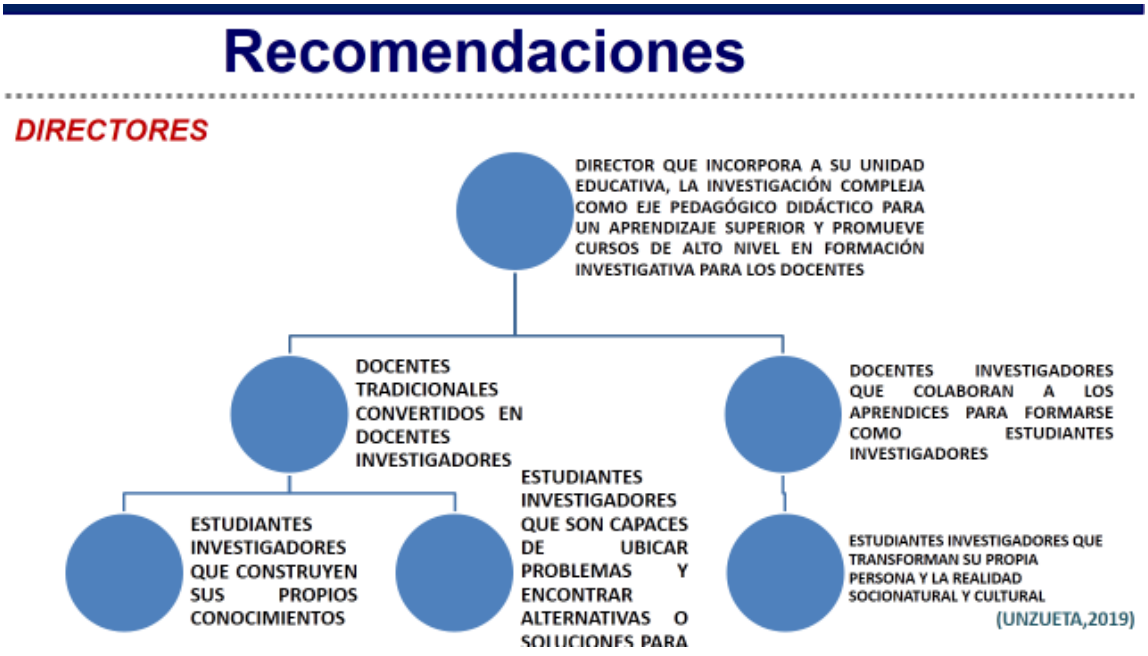
Estas recomendaciones que pueden contribuir a todas las personas interesadas y/o involucradas en procesos de aprendizaje enseñanza, están dirigidas más específicamente a algunos de los actores clave, quienes se identifican por la enorme responsabilidad que tienen en la educación formal de niños, adolescentes, jóvenes y adultos en toda sociedad. La investigadora empieza por quienes más directamente se encuentran relacionados con los estudiantes y pueden incidir enormemente en ellos, para continuar con los que organizan, administran y hacen el seguimiento de la labor de los mismos y deberían estar empapados, además, promover procesos educativos de mayor calidad y significancia; finalmente, se llega a la instancia de decisión pública sobre la formación en un país, porque un esfuerzo individual convertido en política nacional, permite trascender de la ayuda a unos cuantos, hacia el beneficio para todos.

Las recomendaciones hacia los *docentes* en la búsqueda de lograr la más alta calificación y/o formación de sus estudiantes es que se vuelvan Docentes Investigadores, para colaborar a que los aprendices se conviertan en Estudiantes Investigadores. Entre otros aspectos y factores es muy importante desarrollar su capacidad para analizar en extensión y profundidad los problemas y/o dificultades que busquen, se les presenten o construyan; edificar el poder de interpretar y comprender la naturaleza y esencia de los mismos; encontrar soluciones o alternativas en correspondencia a los mismos; e involucrarse efectiva, eficaz y eficientemente en su exitosa transformación. (Unzueta, 2019, 17)

(Unzueta, 2019, 18).

Las recomendaciones hacia los directores, jefes de carrera y autoridades administrativas de toda naturaleza que dirijan procesos de aprendizaje enseñanza son las de incorporar a sus unidades educativas, la Investigación Compleja como Eje Pedagógico Didáctico Estratégico para el Aprendizaje Superior y promover

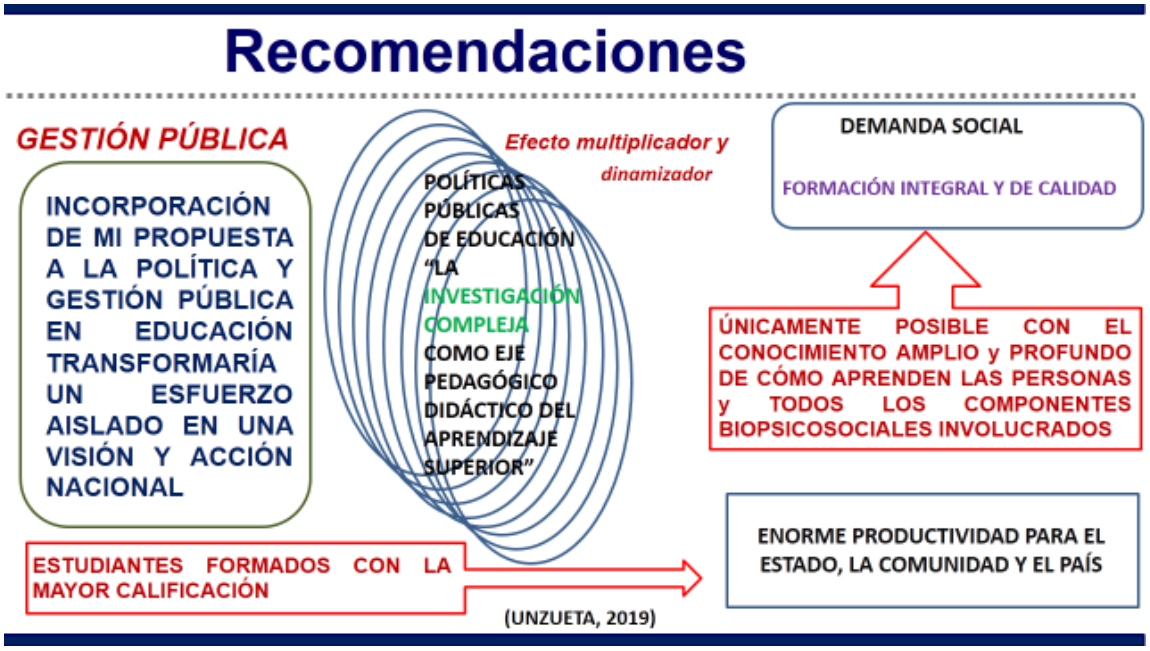
cursos de alto grado de formación investigativa para los docentes a su cargo, porque esto multiplicará exponencialmente el impacto favorable en los estudiantes. Lograrán convertir docentes tradicionales en Docentes Investigadores que coadyuvarán a que los aprendices se formen como Estudiantes Investigadores; ellos, construirán sus propios saberes, serán muy capaces de ubicar problemas o dificultades importantes, significativos y encontrar alternativas o soluciones en correspondencia a los mismos; además, transformarán adecuada, pertinente y oportunamente su propia existencia y la realidad socionatural y cultural. (Unzueta, 2019, 18)



(Unzueta, 2019, 19).

Las recomendaciones a la *gestión pública* son las de convertir mi propuesta en una política pública de Educación, porque eso le imprimiría un efecto multiplicador y dinamizador transformando un esfuerzo aislado en una visión y acción nacional y, por qué no, luego mundial. Además, se respondería

óptimamente a la demanda social de "formación integral de calidad" pues, para la investigadora, una auténtica y verdadera respuesta en ese sentido, únicamente es posible con el conocimiento amplio y profundo de cómo aprenden las personas y de todos los componentes, aspectos y factores biopsicosociales involucrados. Demás está decir que estudiantes formados con la mayor calificación representarán una enorme productividad para el Estado, la comunidad, el país y el mundo viabilizando el Desarrollo Humano que todas las naciones del planeta tierra quieren, necesitan y esperan, desde sus distintas cosmovisiones e identidades. (Unzueta, 2019, 20)



(Unzueta, 2019, 20).

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

1. AFANASIEV, Vasili. (1987). *Manual de filosofía.* Perú: Latinoamericana.

2. ALVARADO, Lusmidia y GARCÍA, Margarita (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens, (9)*2, 187-202. Caracas: Revista Universitaria de Investigación.

3. APEL, Karl-Otto. (1985). *La transformación de la filosofía (Tomo II)*. Madrid: Taurus.

4. BARELA, Liliana, MIGUEZ, Mercedes, GARCÍA, Luis. (2004). *Algunos apuntes sobre historia oral.* Buenos Aires: Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires y Secretaría de Cultura.

5. BERTRAUX, Daniel. (1993). "De la perspectiva de la Historia de Vida a la transformación de la práctica sociológica". En José Miguel Marinas y Cristina Santamarina (Comp.) *La Historia Oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.

6. BOJORQUE, Jaime. (2015). Investigación y docencia. Nexos y beneficios mutuos. *Anales*, 19-35. Ecuador: Revista de la Universidad de Cuenca.

7. BOYER, Ernest. (1990). *Scholarship reconsidered priorities of the professoriate.* New York: The Carnegie Foudation for the Advancement of Teaching.

8. CANFUX, Jaime, CORONEL, Franz, LAURA, Esperanza, PAREDES, Javier, RINCONES, Orlando, RUÍZ, Angélica, UNZUETA, Sandra, VELAZCO, Verónica. (2013). Saberes para la ciudadanía. Diálogo de saberes para la construcción de ciudadanía crítica. En La Paz: IIICAB.

9. CANFUX, Jaime, LEÓN, Félix, BARRAL, Carlos, UNZUETA, Sandra. (2009). Alfabetización y emancipación. Memorias y reflexiones sobre el proceso de alfabetización en Bolivia. La Paz: IIICAB.

10. CANFUX, Jaime, LEÓN, Félix, UNZUETA, Sandra, BARRAL, Carlos. (2009). Bolivia y Venezuela. Alfabetización, experiencias y aprendizajes. Venezuela: Fondo Editorial Ipasme.

11. CORTÉS CORTÉS, Manuel e IGLESIAS LEÓN, Miriam (2004). *Generalidades sobre metodología de la investigación*. México: Universidad Autónoma del Carmen.

12. DE MIGUEL DÍAZ, Mario. (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación el Profesorado, 20*(3), 313-335.

13. GONZÁLEZ, Juan Miguel y UNZUETA, Sandra (Eds.) (2008). 50 años de políticas educativas en Bolivia. La Paz: IIICAB.

14. HABERMAS, Jürgen. (1999). *Teoría de la acción comunicativa.* España: Taurus Humanidades.

15. HERNÁNDEZ, Roberto, FERNÁNDEZ, Carlos y BAPTISTA, Pilar. (1996). *Metodología de la investigación*. Colombia: McGRAW-HILL.

16. HINKELAMMERT, Franz. (1996). *El mapa del emperador.* Costa Rica: Editorial Departamento Ecuménico de Investigaciones.

17. MORA, David, LAURA, Esperanza, CORONEL, Franz, MAMANI, Ohlinda, RINCONES, Orlando, UNZUETA, Sandra, BARRAL, Carlos, PAREDES, Javier, LÓPEZ, Scarlet. (2011). Educación para el cambio. Propuestas educativas para los países ALBA-TCP. La Paz: IIICAB.

18. PERKINS, David. (2003). *El contenido. Hacia una pedagogía de la comprensión*. Barcelona: Gedisa.

19. PERKINS, David. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.

20. POPPER, Karl. (1988). *Conocimiento objetivo.* España: Tecnos.

21. POZO, Juan Ignacio y PÉREZ ECHEVERRÍA, María del Puy. (Coords.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: EDICIONES MORATA, S. L.

22. POZO, Juan Ignacio y MONEREO, Carles. (2009). "Introducción: La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender". En Juan Ignacio Pozo y María del Puy Pérez Echeverría (Coords.) *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias.* Madrid: EDICIONES MORATA, S. L.

23. RINCONES, Orlando, UNZUETA, Sandra. (2011). Postalfabetización en Bolivia. Tomo I. Sistematización de la etapa de tránsito o nivelación. La Paz: IIICAB.

24. SLAVIN, Robert. (2002). A*prendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica.* Buenos Aires: AIQUE.

25. TINTAYA, Porfirio. (1999). *Diseño de investigación*. *Métodos de investigación en psicología y pedagogía.* La Paz: EDCON.

26. UNZUETA, Sandra. (2019a). Investigación compleja como eje pedagógico didáctico estratégico del aprendizaje superior. La Paz, UPEA. I Congreso Internacional en Currículo y Didáctica. Puno, Perú. Ponencia Internacional, agosto 10 de 2019.

27. UNZUETA, Sandra. (2019b). Proceso de Aprendizaje Enseñanza en la Cátedra Universitaria. Revista Científica Posdoctoral. Posdoctorado en Ciencias en Epistemología e Investigación. El Alto, UPEA – CEFORPI.

28. UNZUETA, Sandra. (2016). Docente investigador. La investigación, eje central del proceso de aprendizaje enseñanza, en la cátedra universitaria. La Paz, CCU.

29. UNZUETA, Sandra. (2015a). Algunos aportes a la teoría y práctica de la comunicación educativa. Análisis crítico reflexivo de los libros de texto de secundaria en los países CAB. La Paz: Editora Hermenca.

30. UNZUETA, Sandra. (2015b). Algunos aportes a la teoría y práctica de la investigación. Sujeto, sociedades de aprendizaje enseñanza y comunicación educativa. . La Paz: Editora Hermenca.

31. UNZUETA, Sandra, MOLINA, María del Carmen, LUNA, Cinthia. (2013). Dificultades de aprendizaje. Visión psicopedagógica sobre el lenguaje y aspectos socio educativos asociados. La Paz: IIICAB.

32. UNZUETA, Sandra. (2012a). El diálogo de saberes como método pedagógico didáctico crítico reflexivo transformador y emancipador para libros de texto de matemática. Revista Integra Educativa, V(3), 171-203.

33. UNZUETA, Sandra. (2012b). Algunas reflexiones preliminares para la formación de una ciudadanía crítica para la emancipación. Revista Integra Educativa, V(2), 119-137.

34. UNZUETA, Sandra. (2012c). Algunas bases psicopedagógicas del aprendizaje y ciertos criterios para libros de texto de carácter crítico, reflexivo y descolonizador. Revista Integra Educativa, V(1), 155-169.

35. UNZUETA, Sandra. (2011a). Bases cognitivo afectivas de una cosmovisión y espiritualidad descolonizadora, comunitaria y productiva. Revista Integra Educativa, IV(3), 191-206.

36. UNZUETA, Sandra. (2011b). Algunos aportes de la psicología y del paradigma socio crítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. Revista Integra Educativa, IV(2), 105-144.

37. UNZUETA, Sandra. (2011c). Educación técnica, tecnológica y productiva para adultos desde una perspectiva neurodidáctica, crítica, reflexiva y propositiva. Revista Integra Educativa, IV(1), 85-115.

38. UNZUETA, Sandra. (2009). Docencia neurodidáctica crítico reflexiva. La Paz, CCU.

39. UNZUETA, Sandra y SAXINGER, Markus. (2009). Discriminación, exclusión y marginación en América y Europa. Revista Integra Educativa, II(3), 105-120.

40. UNZUETA, Sandra. (2008). Un nuevo tipo de colaboración internacional en alfabetización, sobre la base de una concepción democrático participativa e inclusiva. Revista Integra Educativa, I(3), 139-154.

41. UNZUETA, Sandra y ROJAS, Alí. (2008). ¿Por qué conformarnos con el abc y no llegar hasta el xyz?: La alfabetización y postalfabetización en educación de adultos. Revista Integra Educativa, I(3), 183-206.

42. VYGOTSKY, Lev. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Grijalbo.

43. VILLA, Aurelio. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación, número extraordinario*, 177-212. Bilbao: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

ANEXO I

1. INFORME DE PROCESO DE VALIDACIÓN DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

1.1. Objetivos

- Desarrollar Prueba Piloto para comprobar la validez de los Pre-Test y Pos-Test.

- Desarrollar Prueba Piloto para comprobar la validez de la Entrevista Académico Científica Individual en Profundidad.

2. PROCEDIMIENTO

2.1. Prueba Piloto pre-test y pos-test

2.1.1. Objetivo

Comprobar su validez

2.1.2. Procedimiento

Primero, encontrar una población con características similares a los sujetos de estudio, como los estudiantes de las materias *Procesos Históricos y Teorías Sociológicas* de primer y segundo años, de la carrera de Ciencias de la Comunicación Social, de la UMSA.

Segundo, coordinar con el docente y los estudiantes para aplicar la prueba piloto. Tercero, aplicar la prueba piloto. Cuarto, revisar y analizar los resultados de la aplicación. Quinto, confeccionar la versión final de los cuestionarios.

2.1.3. Muestra o sujetos

45 estudiantes de la materia de *Procesos Históricos* del horario de 17:00 a 18:30, martes y jueves; y 31 estudiantes de la materia de *Teorías Sociológicas* del horario de 12:30 a 14:00, lunes y miércoles, de primer y segundo años, de la carrera de Ciencias de la Comunicación Social, de la UMSA.

2.1.4. Descripción del proceso de aplicación

Después de coordinar con el docente y los estudiantes, se fijan cuatro fechas para aplicar los cuatro Pre-Test (el contenido de los cuatro Pos-Test es el mismo). En el caso de la materia de *Procesos Históricos*, el martes 13, jueves 15, martes 18 y jueves 20 de junio de 2017; y en el caso de la asignatura *Teorías Sociológicas*, el lunes 12, miércoles 14, lunes 17 y miércoles 19 de junio de 2017.

Se procede con la aplicación de los Pre-Test:

PRE-TEST 1	PRE-TEST 2	PRE-TEST 3	PRE-TEST 4
Lunes 12 de junio de 2017, estudiantes de Teorías Sociológicas.	Miércoles 14 de junio de 2017, estudiantes de Teorías Sociológicas.	Lunes 17 de junio de 2017, estudiantes de Teorías Sociológicas.	Miércoles 19 de junio de 2017, estudiantes de Teorías Sociológicas.
Martes 13 de junio de 2017, estudiantes de Procesos Históricos.	Jueves 15 de junio de 2017, estudiantes de Procesos Históricos.	Martes 18 de junio de 2017, estudiantes de Procesos Históricos.	Jueves 20 de junio de 2017, estudiantes de Procesos Históricos.

Fuente: Elaboración Propia.

2.1.5. Resultados

Cada Pre-Test cuenta con seis preguntas u orientaciones, las cinco primeras se evalúan sobre 10 puntos y la última, sobre 50 puntos. Las respuestas deben ser cualitativas y solamente se considera presencia (respuesta correcta) y ausencia (respuesta incorrecta o pregunta u orientación no contestada).

Son pruebas de alto rendimiento, porque están encaminadas a valorar aprendizajes crítico reflexivos y desarrolladores, por lo que si no existe conocimientos muy bien logrados, resulta muy difícil obtener resultados satisfactorios.

Los resultados de la aplicación de los cuatro Pre-Test arrojan significativa información, los estudiantes no pueden resolverlos con respuestas correctas. En este sentido, si los Grupos Experimentales del estudio llegan a hacerlo, se podrá demostrar que la Investigación como metodología de aprendizaje enseñanza posibilita construir aprendizajes crítico reflexivos y desarrolladores.

También, se pudo percibir que la estructura de estas pruebas debía ser ajustada respecto a las propias preguntas u orientaciones; la necesidad de escribir un criterio para las respuestas que en Prueba Piloto fue manifestado verbalmente; y el hecho de ser mucho más conveniente emplear el término de Prueba, en lugar de Pre-Test o Pos-Test que, de cierta manera, incomoda a los estudiantes y produce ruido o interferencia.

2.1.6. Conclusiones

Estas cuatro pruebas (Pre-Tests y Pos-Tests) de conocimiento sí son válidas porque los estudiantes responden lo solicitado y comprenden perfectamente las preguntas y/u orientaciones, aunque no pueden contestar satisfactoriamente, porque no han construido aprendizajes crítico reflexivos y desarrolladores al respecto. El grado de dificultas de las mismas es el requerido, para comprobar si la Investigación como metodología de aprendizaje enseñanza permite lograr aprendizajes del nivel de complejidad esperado.

Una estimación cualitativa del grado de validez de esta técnica y su instrumento, me permite considerar que el mismo se encuentra en un 95% (noventa y cinco por ciento).

2.1.7. Técnicas e Instrumentos

2.1.7.1. Versión inicial de las Tec.-Inst.

2.1.7.1.1. Versión inicial de la Prueba 1. *Tema 1: Investigación Descriptiva*

PRE TEST 1

APELLIDOS:

NOMBRES:

MATERIA:

PARALELO:

AÑO:

FECHA:

……

Orientaciones o Preguntas:

1. Expone los principales hitos históricos de la Investigación Descriptiva.

2. Explica su(s) perspectiva(s) metodológicas y el(los) método(s) correspondiente(s).

3. Describe sus bases, fundamentos, principios, leyes o axiomas, variantes e invariantes.

4. Específicamente ¿Qué diferencia los componentes y la lógica indagativa de la Investigación Descriptiva respecto a la Investigación Interventiva?

5. ¿En qué aspectos y en cuáles no, el investigador puede ser flexible, creativo y aportar en una Investigación Descriptiva?

6. Desarrolla un Proyecto de Investigación Descritiva.

Desarrollo:

2.1.7.1.2. Versión inicial de la Prueba 2. *Tema 2: Investigación Interventiva*

PRE TEST 2

APELLIDOS:

NOMBRES:

MATERIA:

PARALELO:

AÑO:

FECHA:

……

Orientaciones o Preguntas:

1. Expone los principales hitos históricos de la Investigación Interventiva.

2. Explica su(s) perspectiva(s) metodológicas y el(los) método(s) correspondiente(s).

3. Describe sus bases, fundamentos, principios, leyes o axiomas, variantes e invariantes.

4. Específicamente ¿Qué diferencia los componentes y la lógica indagativa de la Investigación Interventiva respecto a la Investigación Descriptiva?

5. ¿En qué aspectos y en cuáles no, el investigador puede ser flexible, creativo y aportar en una Investigación Interventiva?

6. Desarrolla un Proyecto de Investigación Interventiva.

Desarrollo:

2.1.7.1.3. Versión inicial de la Prueba 3. *Tema 3: Abordaje Pragmático*

PRE TEST 3

APELLIDOS:

NOMBRES:

MATERIA:

PARALELO:

AÑO:

FECHA:

……

Orientaciones o Preguntas:

1. Expone los principales hitos históricos del Abordaje Pragmático.

2. Explica su(s) perspectiva(s) teórica general y la(s) específica(s).

3. Describe las bases y fundamentos teóricos en los cuales se originan y son referente(s).

4. Específicamente ¿Qué diferencia el Abordaje Pragmático del Abordaje Crítico?

5. ¿Con qué otro Abordaje Comunicacional tiene mayor similitud? Explica la(s) perspectiva(s) teórica(s) general(es) y la(s) específica(s) de ese Abordaje.

6. Perfila una teoría comunicacional propia, relacionada al Abordaje Pragmático o el Abordaje similar. Explícala, fundaméntala y arguméntala.

Desarrollo:

2.1.7.1.4. Versión inicial de la Prueba 4. *Tema 4: Abordaje Crítico*

PRE TEST 4

APELLIDOS:

NOMBRES:

MATERIA:

PARALELO:

AÑO:

FECHA:

……..

Orientaciones o Preguntas:

1. Expone los principales hitos históricos del Abordaje Crítico.

2. Explica su perspectiva teórica general y la(s) específica(s).

3. Describe las bases y fundamentos teóricos en los cuales se originan y son referente(s).

4. Específicamente ¿Qué diferencia el Abordaje Crítico del Abordaje Pragmático?

5. ¿Con qué otro Abordaje Comunicacional tiene mayor similitud? Explica la(s) perspectiva(s) teórica(s) general(es) y la(s) específica(s) de ese Abordaje.

6. Perfila una teoría comunicacional propia, relacionada al Abordaje Crítico o el Abordaje similar. Explícala, fundaméntala y arguméntala.

Desarrollo:

2.1.7.2. Versión final de la Tec.-Inst.

2.1.7.2.1. Versión final de la Prueba 1. *Tema 1: Investigación Descriptiva*

PRUEBA 1

APELLIDOS:

NOMBRES:

MATERIA:

PARALELO:

AÑO:

FECHA:

……..

Consideración:

Las y los estudiantes pueden desarrollar las orientaciones y/o preguntas en el orden que crean conveniente anotando, previamente, el número que corresponda. Tienen dos horas académicas, a partir de que se les entregue la prueba.

Orientaciones o Preguntas:

1. Expone, cronológicamente, los principales hitos históricos de la Investigación Descriptiva.

2. Explica su(s) perspectiva(s) metodológica(s) y el(los) método(s) ¿Existe correlación o causalidad?

3. Describe, sintéticamente, sus bases, fundamentos, principios, leyes o axiomas, variantes e invariantes.

4. Específicamente ¿Qué diferencia los componentes y la lógica indagativa de la Investigación Descriptiva respecto a la Investigación Interventiva?

5. En la Investigación Descriptiva ¿En qué aspectos sí y en cuáles no, el investigador puede aportar, ser flexible y creativo?

6. Desarrolla, sintéticamente, un Proyecto de Investigación Descritiva, con todos los componentes y procedimiento que implica.

Desarrollo:

2.1.7.2.2. Versión final de la Prueba 2. *Tema 2: Investigación Interventiva*

PRUEBA 2

APELLIDOS:

NOMBRES:

MATERIA:

PARALELO:

AÑO:

FECHA:

……..

Consideración:

Las y los estudiantes pueden desarrollar las orientaciones y/o preguntas en el orden que crean conveniente anotando, previamente, el número que corresponda. Tienen dos horas académicas, a partir de que se les entregue la prueba.

Orientaciones o Preguntas:

1. Expone, cronológicamente, los principales hitos históricos de la Investigación Interventiva.

2. Explica su(s) perspectiva(s) metodológica(s) y el(los) método(s) ¿Existe correlación o causalidad?

3. Describe, sintéticamente, sus bases, fundamentos, principios, leyes o axiomas, variantes e invariantes.

4. Específicamente ¿Qué diferencia los componentes y la lógica indagativa de la Investigación Interventiva respecto a la Investigación Descriptiva?

5. En la Investigación Interventiva ¿En qué aspectos sí y en cuáles no, el investigador puede aportar, ser flexible y creativo?

6. Desarrolla, sintéticamente, un Proyecto de Investigación Interventiva, con todos los componentes y procedimiento que implica.

Desarrollo:

2.1.7.2.3. Versión final de la Prueba 3. *Tema 3: Abordaje Pragmático*

PRUEBA 3

APELLIDOS:

NOMBRES:

MATERIA:

PARALELO:

AÑO:

FECHA:

……

Consideración:

Las y los estudiantes pueden desarrollar las orientaciones y/o preguntas en el orden que crean conveniente anotando, previamente, el número que corresponda. Tienen dos horas académicas, a partir de que se les entregue la prueba.

Orientaciones o Preguntas:

1. Expone, cronológicamente, los principales hitos históricos del Abordaje Pragmático de las Ciencias de la Comunicación Social.

2. Explica, esquemáticamente, su(s) perspectiva(s) teóricas(s) general(es) y la(s) específica(s).

3. Describe, sintéticamente, las bases y fundamentos teórico prácticos en los cuales se originan y son sus referente(s).

4. Específicamente ¿Qué diferencia el Abordaje Pragmático del Abordaje Crítico?

5. ¿Con qué otro Abordaje comunicacional tiene mayor similitud? Explica, esquemáticamente, la(s) perspectiva(s) teórica(s) general(es) y la(s) específica(s) de ese Abordaje.

6. Perfila una teoría comunicacional propia, relacionada con el Abordaje Pragmático de la Comunicación o el Abordaje más similar. Explícala, esquemáticamente, fundaméntala y arguméntala, sintéticamente.

Desarrollo:

2.1.7.2.4. Versión final de la Prueba 4. *Tema 4: Abordaje Crítico*

PRUEBA 4

APELLIDOS:

NOMBRES:

MATERIA:

PARALELO:

AÑO:

FECHA:

……..

Consideración:

Las y los estudiantes pueden desarrollar las orientaciones y/o preguntas en el orden que crean conveniente anotando, previamente, el número que corresponda. Tienen dos horas académicas, a partir de que se les entregue la prueba.

Orientaciones o Preguntas:

1. Expone, cronológicamente, los principales hitos históricos del Abordaje Crítico de las Ciencias de la Comunicación Social.

2. Explica, esquemáticamente, su(s) perspectiva(s) teóricas(s) general(es) y la(s) específica(s).

3. Describe, sintéticamente, las bases y fundamentos teórico prácticos en los cuales se originan y son sus referente(s).

4. Específicamente ¿Qué diferencia el Abordaje Crítico del Abordaje Pragmático?

5. ¿Con qué otro Abordaje comunicacional tiene mayor similitud? Explica, esquemáticamente, la(s) perspectiva(s) teórica(s) general(es) y la(s) específica(s) de ese Abordaje.

6. Perfila una teoría comunicacional propia, relacionada con el Abordaje Crítico de la Comunicación o el Abordaje más similar. Explícala, esquemáticamente, fundaméntala y arguméntala, sintéticamente.

Desarrollo:

2.2. Prueba piloto entrevista académica científica individual en profundidad

2.2.1. Objetivo

Comprobar su validez

2.2.2. Procedimiento

Primero, encontrar una población con características similares a los sujetos de estudio, como los estudiantes del módulo *Teorías contemporáneas y fundamentos de la docencia universitaria* del programa "Organización y Administración Pedagógica del Aula" y los estudiantes del Taller de Tesis I, del CEPIES.

Segundo, coordinar con los docentes y estudiantes para aplicar la prueba piloto. Tercero, aplicar la prueba piloto. Cuarto, revisar y analizar los resultados de la aplicación. Quinto, confeccionar la versión final del cuestionario.

2.2.3. Muestra o sujetos

26 estudiantes del módulo *Teorías contemporáneas y fundamentos de la docencia universitaria* del horario de 19:00 a 22:00, lunes a jueves, del programa "Organización y Administración Pedagógica del Aula" y 14 estudiantes del Taller de Tesis I, horario de 19:00 a 22:00, lunes a jueves, de la Maestría en Psicopedagogía y Educación Superior, versión XXIV, del CEPIES.

2.2.4. Descripción del proceso de aplicación

Después de coordinar con los docente y los estudiantes, se fija dos modalidades de aplicación, virtual y presencial. Para los estudiantes del Taller de Tesis I virtual, a excepción de dos casos que respondieron presencialmente; para los estudiantes de *Teorías contemporáneas y fundamentos de la docencia universitaria* presencial, pero, por la extensión de la Prueba, ser recoge los cuestionarios llenos al día siguiente, en el mismo horario de clases. Se establece como fecha de entrega de Cuestionario, en ambos casos, el miércoles 19 de julio de 2017; y como fecha de recepción de Cuestionarios llenos, hasta el domingo 23 de julio de 2017, para el módulo de Taller de Tesis I; y el jueves 20 de julio de 2017, para *Teorías contemporáneas y fundamentos de la docencia universitaria*.

Se procede con la aplicación del Cuestionario:

PRESENCIAL		VIRTUAL	
Entrega	**Recepción**	**Entrega**	**Recepción**
Miércoles 19 de julio de 2017, estudiantes de Teorías contemporáneas y fundamentos de la docencia universitaria.	Jueves 20 de julio de 2017, estudiantes de Teorías contemporáneas y fundamentos de la docencia universitaria.	Miércoles 19 de julio de 2017, estudiantes del Taller de Tesis I.	Hasta el domingo 23 de julio de 2017, estudiantes del Taller de Tesis I.

Fuente: Elaboración Propia.

2.2.5. Resultados

Por la extensión y complejidad de las preguntas y/u orientaciones de este Cuestionario, hubo bastante incumplimiento y, en los casos en lo que se cumplió con la actividad, las respuestas se correspondieron con lo solicitado, pero de una manera menos extensa y profunda de lo deseado.

Esta Prueba no se puntúa, se analiza cualitativamente para determinar la manera en la que aprenden los estudiantes y la importancia de la investigación en este proceso, mientras más profundas y detalladas son las respuestas, el Cuestionario resulta más productivo respecto a su propósito.

2.2.6. Conclusiones

Estas Cuestionario de autorreflexión sí es válidas porque los estudiantes responden lo solicitado y comprenden perfectamente las preguntas y/u orientaciones, aunque no pueden contestar con la extensión y profundidad esperada, por su amplitud y la falta de tiempo. En la medida de lo posible, hay que condensarlo, sin que pierda su esencia.

Una estimación cualitativa del grado de validez de esta técnica y su instrumento, me permite considerar que el mismo se encuentra en un 95% (noventa y cinco por ciento), en el caso de estudiantes que le otorguen el tiempo necesario para completarlo con el detenimiento que requiere; sin embargo, no puede ser aplicado a estudiantes que tengan tiempo limitado, porque aunque proporcionan ciertos datos significativos, no son expuestos con la extensión y, sobre todo, la profundidad demandada.

2.2.7. Técnica e Instrumento

2.2.7.1. Versión inicial de la Tec.-Inst.

2.2.7.1.1. Versión inicial de la *Entrevista Académico Científica Individual en Profundidad*

CUESTIONARIO

APELLIDOS:

NOMBRES:

MATERIA:

PARALELO:

AÑO:

FECHA:

PREGUNTAS

1. ¿Cómo aprendes? Específica, justifica y argumenta las 10 formas o maneras principales, en orden de importancia, a través de las cuales tú realmente aprendes algo.

1R.

2. ¿Qué tienen que hacer tus docentes para ayudarte a que tú realmente aprendas algo? Específica, justifica y argumenta las 10 actividades más significativas, en orden de importancia.

2R.

3. ¿Qué estudios universitarios tienes? ¿Qué carreras iniciaste? ¿Hasta dónde llegaste en cada una de ellas? ¿En qué universidades? Específica, justifica y argumenta cada una de las etapas, en orden cronológico (de la primera a la última).

3R.

4. ¿Qué significa rendimiento académico? Justifica y argumenta tu respuesta

4R.

5. ¿Qué significa aprovechamiento académico? Justifica y argumenta tu respuesta.

5R.

6. ¿Cuándo tú rendimiento universitario fue mayor? ¿Cómo? ¿Por qué? Específica, justifica y argumenta cada momento, en orden de importancia.

6R.

7. ¿Cuándo piensas que aprovechaste mejor lo que estudiaste en la Universidad? ¿Cómo? ¿Por qué? Específica, justifica y argumenta cada momento, en orden de importancia.

7R.

8. ¿En qué colegio(s) estudiaste? ¿Cómo fue tu rendimiento? ¿Cómo fue tu aprovechamiento? ¿Por qué? Específica, justifica y argumenta cada una de las etapas, en orden cronológico (de la primera a la última).

8R.

9. ¿Cuáles? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Por qué? Fueron las investigaciones más importantes y significativas que realizaste, especifica, justifica y argumenta cada una de ellas, en orden de importancia.

9R.

10. En otras ocasiones ¿Te gustaría haber podido investigar? ¿En qué materias? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Por qué? Específica, justifica y argumenta cada una de ellas, en orden de importancia.

10R.

11. ¿Cuáles son las principales herramientas o instrumentos con los que cuentas para Investigar? ¿Por qué? ¿Cómo los aprendiste? Específica, justifica y argumenta cada uno de ellos, en orden de importancia.
11R.

12. ¿Te faltan muchas herramientas o instrumentos para Investigar? ¿Por qué? Escribe, justifica y argumenta cada una de tus reflexiones, en orden de importancia.
12R.

13. ¿Qué es un verdadero y buen investigador? ¿Por qué? Escribe, justifica y argumenta cada una de tus reflexiones, en orden de importancia.
13R.

14. ¿Tus docentes pueden hacer algo para que tú seas un verdadero y buen investigador? ¿Qué? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Para qué? Escribe, justifica y argumenta cada una de tus reflexiones, en orden de importancia.
14R.

15. ¿Tus docentes son verdaderos y buenos investigadores? ¿Cómo y/o por qué lo piensas? Escribe, justifica y argumenta cada una de tus reflexiones, en orden de importancia.
15R.

16. ¿Prefieres aprender solo o en grupos de estudio y/o trabajo? Escribe, justifica y argumenta cada una de tus reflexiones, en orden de importancia.
16R.

17. ¿Cómo crees que la investigación te puede servir en tu vida profesional? Escribe, justifica y argumenta cada una de tus reflexiones, en orden de importancia.
17R.

18. ¿Qué es lo más importante que pueden hacer tus docentes para desarrollar sus materias de excelente manera? Nombra 10 aspectos, en orden de importancia, justifícalos y arguméntalos.
18R.

19. ¿Qué es lo más importante que puedes hacer tú para desarrollar tus materias de excelente manera? Nombra 10 aspectos, en orden de importancia, justifícalos y arguméntalos.
19R.

20. ¿Qué es lo más importante que pueden hacer tus compañeras y compañeros para que sus materias se desarrollen de excelente manera? Nombra 10 aspectos, en orden de importancia, justifícalos y arguméntalos.
20R.

21. ¿Qué es lo más importante que pueden hacer autoridades competentes para que tus materias se desarrollen de excelente manera? Nombra 10 aspectos, en orden de importancia, justifícalos y arguméntalos.
21R.

22. ¿Quiénes más están implicadas o implicados en que tus materias se desarrollen de excelente manera? ¿Cómo? ¿Por qué? Nómbralos en orden de importancia, justifica y argumenta.
22R.

23. ¿Cómo crees que es el rendimiento y aprovechamiento estudiantil en la actualidad? ¿Quiénes son los principales responsables? ¿Por qué? Justifica y argumenta tu respuesta.
23R.

24. Si consideras que el rendimiento y aprovechamiento estudiantil, en la actualidad, es malo. ¿Cómo se puede mejorar? ¿Quiénes serían los principales responsables? Justifica y argumenta tu respuesta.
24R.

25. Si consideras que el rendimiento y aprovechamiento estudiantil, en la actualidad, es bueno. ¿Por qué crees que es bueno? ¿Quiénes son los principales responsables? Justifica y argumenta tu respuesta.
25R.

2.2.7.2. Versión final de la Tec.-Inst.

2.2.7.2.1. Versión final de la *Entrevista Académico Científica Individual en Profundidad*

CUESTIONARIO

APELLIDOS:
NOMBRES:

MATERIA:

PARALELO:

AÑO:

FECHA:

PREGUNTAS

1. ¿Cómo aprendes? Específica, justifica y argumenta las 10 formas o maneras principales, en orden de importancia, a través de las cuales tú realmente aprendes algo.

1R.

2. ¿Qué tienen que hacer tus docentes para ayudarte a que tú realmente aprendas algo? Específica, justifica y argumenta las 10 actividades más significativas, en orden de importancia.

2R.

3. ¿Qué estudios universitarios tienes? ¿Qué carreras iniciaste? ¿Hasta dónde llegaste en cada una de ellas? ¿En qué universidades? Específica, justifica y argumenta cada una de las etapas, en orden cronológico (de la primera a la última).

3R.

4. ¿Cuándo tú aprendizaje universitario fue mayor? ¿Cuándo piensas que aprovechaste mejor lo que estudiaste en la Universidad? ¿Cómo? ¿Por qué? Específica, justifica y argumenta cada momento, en orden de importancia.

4R.

5. ¿En qué colegio(s) estudiaste? ¿Cómo fue tu aprendizaje? ¿Cómo fue tu aprovechamiento? ¿Por qué? Específica, justifica y argumenta cada una de las etapas, en orden cronológico (de la primera a la última).
5R.

6. ¿Cuáles? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Por qué? Fueron las investigaciones más importantes y significativas que realizaste, especifica, justifica y argumenta cada una de ellas, en orden de importancia.
6R.

7. En otras ocasiones ¿Te gustaría haber podido investigar? ¿En qué materias? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Por qué? Específica, justifica y argumenta cada una de ellas, en orden de importancia.
7R.

8. ¿Cuáles son las principales herramientas o instrumentos con los que cuentas para Investigar? ¿Por qué? ¿Cómo los aprendiste? Específica, justifica y argumenta cada uno de ellos, en orden de importancia.
8R.

9. ¿Te faltan muchas herramientas o instrumentos para Investigar? ¿Por qué? Escribe, justifica y argumenta cada una de tus reflexiones, en orden de importancia.
9R.

10. ¿Qué es un verdadero y buen investigador? ¿Por qué? Escribe, justifica y argumenta cada una de tus reflexiones, en orden de importancia.
10R.

11. ¿Tus docentes pueden hacer algo para que tú seas un verdadero y buen investigador? ¿Qué? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Para qué? Escribe, justifica y argumenta cada una de tus reflexiones, en orden de importancia.
11R.

12. ¿Tus docentes son verdaderos y buenos investigadores? ¿Cómo y/o por qué lo piensas? Escribe, justifica y argumenta cada una de tus reflexiones, en orden de importancia.
12R.

13. ¿Prefieres aprender solo o en grupos de estudio y/o trabajo? Escribe, justifica y argumenta cada una de tus reflexiones, en orden de importancia.
13R.

14. ¿Cómo crees que la investigación te puede servir en tu vida profesional? Escribe, justifica y argumenta cada una de tus reflexiones, en orden de importancia.
14R.

15. ¿Qué es lo más importante que pueden hacer tus docentes para desarrollar sus materias de excelente manera? Nombra 10 aspectos, en orden de importancia, justifícalos y arguméntalos.
15R.

16. ¿Qué es lo más importante que puedes hacer tú para desarrollar tus materias de excelente manera? Nombra 10 aspectos, en orden de importancia, justifícalos y arguméntalos.
16R.

17. ¿Qué es lo más importante que pueden hacer tus compañeras y compañeros para que sus materias se desarrollen de excelente manera? Nombra 10 aspectos, en orden de importancia, justifícalos y arguméntalos.
17R.

18. ¿Qué es lo más importante que pueden hacer autoridades competentes para que tus materias se desarrollen de excelente manera? Nombra 10 aspectos, en orden de importancia, justifícalos y arguméntalos.
18R.

19. ¿Quiénes más están implicadas o implicados en que tus materias se desarrollen de excelente manera? ¿Cómo? ¿Por qué? Nómbralos en orden de importancia, justifica y argumenta.
19R.

20. ¿Cómo crees que es el aprendizaje estudiantil en la actualidad? ¿Quiénes son los principales responsables? ¿Por qué? Justifica y argumenta tu respuesta.
20R.

21. Si consideras que el aprendizaje estudiantil, en la actualidad, es malo. ¿Cómo se puede mejorar? ¿Quiénes serían los principales responsables? Justifica y argumenta tu respuesta.
21R.

22. Si consideras que el aprendizaje estudiantil, en la actualidad, es bueno. ¿Por qué crees que es bueno? ¿Quiénes son los principales responsables? Justifica y argumenta tu respuesta.
22R.

ANEXO II.

VALIDACIÓN DE *TAREAS* POR TRES PARES EXPERTOS