

“De la teoría a la práctica, de la práctica a la teoría”

Estrategias de aprendizaje para investigar: el método flipped classroom (aula invertida) y espacios pedagógicos prácticos fuera del aula

*Miguel F. Arratia Jiménez*¹³

Introducción

La relación de la docencia con la investigación en la universidad, más que una práctica académica común, es un hecho que no se da normalmente en la práctica docente, es más, existe un divorcio entre la docencia y la investigación y una brecha profunda entre teoría y práctica.

Con el fin de comprender esta relación entre la docencia y la investigación, pero principalmente entre teoría y práctica, se ha realizado un trabajo de investigación acción participativa en el ámbito de la educación superior, en el marco del diplomado “Investigación para la Educación Superior Intercultural”, en la carrera de Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Mayor de San Simón, concretamente, el estudio se llevó a cabo bajo la corresponsabilidad del docente con los estudiantes de la asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación.

La motivación para realizar la investigación surgió de dos inquietudes, la primera reflexionar sobre mi práctica docente e investigar participativamente con los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en métodos y técnicas de investigación y la segunda, a raíz de la preocupación de los estudiantes que la asignatura en cuestión es muy teórica y no existe práctica, siendo la naturaleza y el objetivo de la asignatura la investigación, entendida esta última como un saber práctico.

En consecuencia, estas motivaciones, tanto del docente como de los estudiantes desembocaron en el tema de investigación, cual es: **Estrategias de aprendizaje para investigar: Método *Flipped Classroom* (aula invertida) y espacios pedagógicos prácticos fuera del aula, en la asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación, carrera Ciencia Política-UMSS.**

Para tal propósito, la investigación pasó por varias etapas centrales. La etapa del diagnóstico participativo permitió la identificación de problemas en el aprendizaje de métodos y técnicas de investigación y el autodiagnóstico (reflexión crítica del docente sobre su prác-

13 Docente investigador INCISO- FACSIO. Actualmente Doctorante USP - UMSS.

tica). Con los resultados del diagnóstico y autodiagnóstico se identificó y priorizó el problema central **“después de la teoría hacer práctica”** y con ello se elaboró un plan de acción y plan de investigación participativa.

De esta manera, el trabajo de investigación consta de siete acápite:

El primer acápite describe el marco contextual institucional, concretamente de la carrera de Ciencia Política y de la materia de Métodos y Técnicas de Investigación y de la comunidad educativa, los estudiantes de la materia en cuestión.

El segundo acápite aborda el reconocimiento del problema, cual es: “Necesidad de incorporar la práctica en investigación, dentro el proceso de aprendizaje de la materia de Métodos y Técnicas de Investigación”.

En el tercer acápite se plantea la hipótesis de acción que es: La incorporación de estrategias de aprendizaje en el proceso de enseñanza de la asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación, como el del método *Flipped Classroom* (aula invertida) y la **incorporación de espacios pedagógicos prácticos fuera del aula**, posibilitaron el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas investigativas de los estudiantes, porque permitieron articular la teoría (conocimientos) con la práctica (habilidades y destrezas), para aprender a investigar.

El cuarto acápite expone los objetivos: Objetivo general y específicos, tanto de acción como de investigación. El objetivo general de la acción es: Desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas en investigación cualitativa, a partir de la aplicación del método de aprendizaje *Flipped Classroom* (aula invertida) y la incorporación de espacios pedagógicos prácticos fuera del aula. El objetivo general de investigación es: Valorar el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas de los estudiantes de la asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación, a partir de la aplicación del método de aprendizaje *Flipped Classroom* (aula invertida) y la incorporación de espacios pedagógicos prácticos fuera del aula.

El quinto acápite trata de la metodología que se utilizó en la acción e investigación: observación en aula, control de lectura escrito, encuesta de satisfacción y entrevistas a los estudiantes. También se usaron notas de observación y prueba escrita.

Para la investigación sobre la acción, las técnicas utilizadas fueron: la observación directa de la práctica de la entrevista, las entrevistas realizadas por los estudiantes y la evaluación grupal. Los instrumentos utilizados fueron: lista de cotejo (boleta de *Check List*), audios de entrevista y transcripción de las mismas y reunión docente-estudiantes para el análisis de la práctica de la entrevista.

En el sexto acápite describe el proceso de análisis de los resultados y los métodos y técnicas cualitativas utilizadas.

Finalmente, en el séptimo acápite se plantean las conclusiones de la Investigación Acción Participativa implementada.

1. El contexto

Para contextualizar mejor el ámbito donde se realiza la investigación acción participativa, hemos dividido este acápite en dos; el marco contextual institucional y el marco contextual de la comunidad educativa.

1.1. Marco contextual institucional

La carrera de Ciencia Política data del año 2001 y es una de las carreras relativamente nuevas dentro de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), no obstante de ello, la estructura (malla) curricular de la carrera ha quedado obsoleta, por lo cual se está encarando un proceso de autoevaluación de la carrera, para generar un plan de mejoras que le permita adecuarse a las demandas de la sociedad boliviana en general, cochabambina en particular y al contexto del siglo XXI.

En ese marco académico, por los ajustes al diseño curricular se introdujo entre otras áreas la de Metodología, Teoría Política y Relaciones Internacionales, por tanto, el área de Metodología, la cual no es transversal como en otras carreras, sino que es un área fundamental compuesta por cuatro asignaturas, Técnicas de Estudio, Métodos y Técnicas de Investigación, Metodología y Diseño de Investigación y Taller de Investigación.

La asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación corresponde al segundo año de la carrera y tiene coordinación curricular con las asignaturas de Técnicas de Estudio (Primer año), Metodología y Diseño de Investigación (Tercer año) y Taller de Investigación (Cuarto año). Pertenecen al área metodológica y tiene una carga horaria de 4 periodos académicos semanales y 16 mensuales.

Entonces, dentro del área de Metodología, la asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación es la más importante, porque inicia al estudiante en el campo de la investigación y dentro de este campo los métodos y técnicas de investigación, desde el enfoque cuantitativo y/o cualitativo o cuali-cuanti ocupan un lugar central en el proceso de obtención de los datos en la investigación.

Por ello, el objetivo de la materia de Métodos y Técnicas de Investigación es dotar al estudiante “de elementos necesarios para la selección, construcción y aplicación de métodos y técnicas de investigación...” (Plan Global 2010). Aunque, la materia está lejos de cumplir con los objetivos propuestos, al asumir la suplencia de esta materia en la gestión 2016 como docente he intentado que la selección, construcción y aplicación de métodos y técnicas de investigación, se apliquen en la realidad.

1.2. Marco contextual de la comunidad educativa

Los participantes de la Investigación Acción Participativa (IAP) fueron los estudiantes del segundo año de la materia de Métodos y Técnicas de Investigación, cuyas características principales, son que, de 30 estudiantes inscritos asisten regularmente a clases alrededor de 14 estudiantes, el resto de los estudiantes no asiste o abandonó la materia. De los que asisten 8 son varones (57 %) y 6 mujeres (43%); el rango de edad fluctúa de 19 a 45 años,

siendo la edad promedio 27 años, aunque el 43 % de los estudiantes tiene un promedio de 21 años.

Respecto al tipo de colegio del que han salido bachilleres, el 90% ha egresado de un colegio fiscal, y un 10% de colegio particular, siendo que la educación secundaria en general y de los colegios fiscales es deficiente. Este hecho se evidencia en las dificultades y limitaciones de conocimientos, habilidades y destrezas con los que llegan los estudiantes a la universidad y que se refleja en el rendimiento académico, concretamente, en el bajo porcentaje de aprobados, que no superan el 25%, no solamente en la carrera de Ciencia Política, sino en toda la facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, cuando no en toda la UMSS.

De todos los estudiantes que participan en la investigación, el 40% vive en la zona sur, un 20% vive dentro del municipio del Cercado y el 40% restante vive en otros municipios (Tiquipaya y Sacaba).

Con relación a la identidad cultural con la que se identifican, el 40% se identifica con la cultura aymara, el 40% con la cultura quechua, el 10% con la cultura “criolla” y el restante 10% no manifiesta pertenencia a ninguna cultura. No obstante, ninguno de los estudiantes habla el idioma aymara o quechua, una minoría manifiesta que entiende, pero que no habla, todos hablan castellano, probablemente por los procesos de socialización que se da en las ciudades y los procesos de aculturación que lamentablemente ocurren en la universidad.

Respecto a la condición de los estudiantes y al tiempo de dedicación al estudio de la carrera, es destacable que todos (100%) estudian y trabajan, es decir que no hay estudiantes a dedicación exclusiva, por ello toman materias cuyos horarios son a partir de las cinco treinta de la tarde y han ingresado a una universidad pública como la UMSS porque sus padres y ellos/as no cuentan con recursos económicos necesarios para estudiar y menos en una universidad privada. Por los datos recogidos, desde un punto de vista económico y sociocultural, podemos inferir que estos estudiantes pertenecen a las clases populares.

Respecto a la elección de carrera, el 60% arguye que eligió la carrera de Ciencia Política para estudiar los fenómenos políticos, políticas públicas, es decir tienen una idea más o menos clara de lo que estudia la Ciencia Política, el otro 40% restante tiene diferentes concepciones que van desde que la carrera les sirve como un puente para ingresar a Derecho, pasando por las aspiraciones personales de tener un título universitario, hasta trabajar en el Estado.

2. Reconocimiento del problema

Para el reconocimiento del problema se ha realizado un diagnóstico participativo con 14 estudiantes de la asignatura Métodos y Técnicas de Investigación pertenecientes al segundo año de la carrera de Ciencia Política; sobre el proceso enseñanza aprendizaje de la materia en cuestión. Se utilizaron tres técnicas, diálogo recíproco entre mi persona como docente y los estudiantes; a propuesta de los propios estudiantes, un diálogo entre estudiantes en grupos pequeños (tres a cuatro estudiantes), para que de manera libre y sin la

presencia del docente expresen sus opiniones sobre la materia, que de alguna manera influye y condiciona las respuestas, con su presencia y por último un autodiagnóstico (reflexión crítica del docente sobre su práctica).

Un equipo de investigación conformado por once miembros (diez estudiantes y el docente de la materia), realizó el análisis e interpretación de la información.

Se identificaron 32 problemas y se realizó la priorización de los mismos, a través de un taller en el que participaron 14 estudiantes en trabajo de grupos (7 grupos de dos miembros). Cada grupo identificó 10 problemas principales y justificó 3 problemas. Luego, en una matriz previamente elaborada en la pizarra, cada grupo escribió los tres problemas priorizados.

Posteriormente con todos los estudiantes, identificamos la repetición del problema central por su recurrencia y grado de prioridad, y se llegó a la conclusión que era el siguiente: **“después de la teoría hacer práctica”** que se traduce en **“necesitamos practicar, necesitamos experimentar el trabajo de campo”**. Por lo que nuestro problema formulado fue: Necesidad de incorporar la práctica en investigación, dentro el proceso de aprendizaje de la materia de Métodos y Técnicas de Investigación.

3. Hipótesis de acción

Para encarar el problema central identificado, se propone la siguiente hipótesis de acción:

La incorporación de estrategias de aprendizaje en el proceso de enseñanza de la asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación, como el del método ***Flipped Classroom*** (aula invertida) y la incorporación de espacios pedagógicos prácticos fuera del aula, posibilitaron el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas investigativas de los estudiantes, porque permitieron articular la teoría (conocimientos) con la práctica (habilidades y destrezas), para aprender a investigar.

3.1. Justificación teórica

La nueva didáctica de la investigación en contraposición a la enseñanza de la investigación tradicional, que gira en torno a una enseñanza teórica, abstracta, conceptual y general, plantea que para enseñar a investigar, la enseñanza es más fecunda y da mejores resultados si se parte “de las prácticas, procesos, operaciones y mecanismos reales del que-hacer científico.” (Sánchez 2000:14), porque “la experiencia ha demostrado que enseñar a investigar con discusiones teóricas y epistemológicas,... paraliza o al menos retrasa de manera significativa, la producción científica.” (Sánchez 2000:31)

Flipped Classroom o aula invertida, es un método de enseñanza-aprendizaje que invierte la forma en la cual se realiza la enseñanza tradicional, es decir invierte las actividades que se realizan en el aula, con las que el estudiante realiza fuera de esta. (Bergmann 2012, Berret 2012 y Gilboy 2015)

En la enseñanza tradicional, las actividades las realiza el docente en clase mediante

presentaciones o exposiciones, generalmente magistrales o exposición dialogada u otros, con el *Flipped Classroom* o aula invertida, los estudiantes leen los textos, ven los videos antes de asistir a la clase presencial, estas actividades previas se realizan mediante las tecnologías de información y comunicación (TIC), plataformas, *facebook*, correo electrónico, etc. Por lo que el tiempo de clase se dedica a actividades de aprendizaje activo, sean grupales o individuales, en las que los estudiantes resuelven dudas sobre aspectos más difíciles o incomprensibles de los videos o textos u otros materiales enviados, con ayuda del docente-facilitador, quien da una retroalimentación inmediata y puede realizar una evaluación rápida en clase.

La ventaja de este método, es que el aprendizaje y la responsabilidad de su logro dependen en gran medida de los estudiantes, pero también del docente, porque la instrucción directa, los videos, los propios videos que grabe o los textos que envíe, deben ser previamente planificados focalizado en el aprendizaje significativo y el pensamiento crítico.

Otro razón para implementar este método es que los estudiantes que cursan la materia de Métodos y Técnicas de Investigación, son estudiantes que pertenecen a la llamada generación *Millennials*, que son personas nacidas entre los años 1982 al 2004 y según Phillips 2014, son personas que prefieren experiencias de aprendizaje interactivo, experimental y son dependientes de la tecnología.

Estos estudiantes son descritos como personas inteligentes, ambiciosos que requieren y necesitan enfoques diferentes de aprendizaje, porque están siempre conectados a la tecnología. Por lo que las instituciones de educación deben conocer y entender estas necesidades de aprendizaje y brindar una formación acorde a las mismas. (Fukushi 2010)

Varios estudios han demostrado que las TIC' pueden ayudar a mejorar el aprendizaje de los estudiantes y la efectividad de los métodos de enseñanza (Padilla 2007). En efecto, el método de *Flipped Classroom* o aula invertida apoyado por la TIC, puede ayudar a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a la incorporación de espacios pedagógicos prácticos fuera del aula, esta actividad viene a ser posterior a la aplicación del método de *Flipped Classroom* o aula invertida y consiste en la elección de un escenario externo a la universidad, para que se constituya en un espacio pedagógico donde los estudiantes puedan aplicar sus conocimientos, habilidades y destrezas investigativas realizando una investigación práctica en el trabajo de campo (*fieldwork*), pero también teorizando y co-teorizando sobre una realidad concreta, que es al mismo tiempo compleja. Sólo de esta manera, será posible lograr romper la brecha que existe entre la teoría y la práctica en la asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación.

4. Objetivos

4.1. Objetivo general de acción

Desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas en investigación cualitativa, a par-

tir de la aplicación del método de aprendizaje *Flipped Classroom* (aula invertida) y la incorporación de espacios pedagógicos prácticos fuera del aula.

4.1.1. Objetivos específicos de acción

- Aplicar el método *Flipped Classroom* (aula invertida) como estrategia de aprendizaje en el proceso de enseñanza de la materia de Métodos y Técnicas de Investigación.
- Incorporar espacios pedagógicos prácticos fuera del aula para la práctica investigativa de los estudiantes.

4.2. Objetivo general de investigación

Valorar el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas de los estudiantes de la asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación, a partir de la aplicación del método de aprendizaje *Flipped Classroom* (aula invertida) y la incorporación de espacios pedagógicos prácticos fuera del aula.

4.2.1. Objetivos específicos de investigación

- a) Determinar el grado de conocimiento y comprensión teórica de los estudiantes en investigación cualitativa a partir de la lectura de textos con la aplicación del método *Flipped Classroom* (aula invertida).
- b) Observar las capacidades y habilidades investigativas de los estudiantes en una práctica fuera del aula.
- c) Analizar el método *Flipped Classroom* (aula invertida) como estrategia de aprendizaje para la enseñanza de investigación.

5. Metodología

A continuación se describe el proceso metodológico, tanto de la implementación de la acción como de la investigación.

El diseño metodológico para la investigación acción participativa en aula, tuvo dos fases, una primera fase del diagnóstico y una segunda fase de implementación de la metodología de la acción e investigación.

En la primera fase, se realizó el diagnóstico participativo y el autodiagnóstico, para el primero se utilizó técnicas de diálogo ya explicadas en reconocimiento del problema y para el segundo, el docente de la asignatura hizo una reflexión crítica sobre su práctica.



En la segunda fase, para lograr los objetivos de acción e investigación se aplicó la siguiente metodología:

5.1. Metodología de la acción

En concordancia con los objetivos de acción propuestos y la planificación de la acción, se ha realizado las siguientes etapas y actividades:

- a) **Etapas 1 Método *Flipped Classroom* (aula invertida):** Para la aplicación del método *Flipped Classroom* (aula invertida) se ha seleccionado material didáctico escrito, concretamente textos de lectura sobre el acápite de la técnica de la entrevista de los libros de Roberto Hernández Sampieri et al (Metodología de la investigación) y de S.J. Taylor y R. Bogdan (Introducción a los métodos cualitativos de investigación). Con la instrucción de que lean los textos antes de asistir a clases, porque se iba a realizar una lectura de evaluación de lectura oral, se entregó a los estudiantes los mencionados textos en formato físico (fotocopias) con diez días de anticipación.

Previo a la evaluación oral, y dado que los estudiantes manifestaron que muchos no habían concluido la lectura de los dos textos, el docente procedió a conformar grupos pequeños según el avance de lectura de los textos, así se conformaron tres tipos de grupos, los que habían concluido la lectura de los dos textos, los que habían leído más de la mitad y los que habían leído menos de la mitad de los textos. Solamente los grupos que habían leído completamente pudieron dialogar y aclarar dudas, los demás grupos se dedicaron a completar la lectura de los textos.

Para la siguiente clase, todos los estudiantes habían concluido la lectura de los dos textos, (uno corto y otro largo), se mantuvieron los mismos grupos y se organizó una actividad de intercambio de información, para que aclaren dudas entre estudiantes, formulen preguntas y consulten al docente sobre lo que no habían comprendido. Con la mediación del docente se realizó un debate entre los estudiantes de los diferentes grupos lográndose el aprendizaje cooperativo.

El resultado de esta actividad fue que los estudiantes lograron interactuar directamente entre ellos, es decir, actuaron simultáneamente y recíprocamente en el aula en torno a la lectura de los textos y la comprensión de los mismos. Asimismo, el docente interactuó como mediador entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva de los estudiantes para la construcción de conocimientos compartidos.

Luego se aplicó la dinámica de “Saber y Ganar” que consistía en que dos grupos salían al frente y se preguntaban un máximo de dos preguntas por grupo y ganaba el grupo que mejor había respondido, clasificando a la siguiente etapa

en la que no se podían preguntar preguntas ya formuladas, al final de la clase, el docente tomó un control de lectura escrito sobre los textos. Posteriormente se aplicó una encuesta de satisfacción sobre esta primera etapa.

La dinámica de “Saber y Ganar” generó más que un aprendizaje individualista, un aprendizaje competitivo, porque responder bien a las preguntas y pasar a otra instancia era un objetivo de cada grupo, por las recompensas que estaban en juego (mejor calificación). También generó recelo y conductas de superioridad entre los estudiantes.

Si bien, la actividad permitió la interacción entre los estudiantes y el docente, no se logró consolidar un aprendizaje cooperativo en el aula, porque no es suficiente aplicar una estrategia o “conducir una dinámica o actividad grupal vinculada al contenido de la materia a enseñar.” (Díaz Barriga y Hernández 2003:105)

b) Etapa 2 Incorporación de espacios pedagógicos prácticos fuera del aula:

En esta etapa, se realizó la práctica de la técnica de la entrevista fuera del aula a estudiantes universitarios de primer semestre de la carrera de Sociología y de primer año de la carrera de Ciencia Política.

En aula con la participación de los estudiantes y el docente se identificó la temática sobre la que versaría la entrevista, para ello los estudiantes propusieron diferentes temáticas y después de un debate y votación -al no haber consenso pleno- se eligió el tema del consumo de alcohol en los estudiantes, para ello se elaboró en clase un cuestionario para realizar las entrevistas.

La prueba piloto de la entrevista la realizaron los estudiantes de la materia entrevistando a dos estudiantes de Sociología, luego mandaron los audios y la transcripción al docente para evaluar las mismas y una (auto) reflexión de la entrevista escrita. La observación directa de cómo entrevistaron los estudiantes de Ciencia Política, fue realizada por el docente, de las mismas se enviaron los audios y transcripciones.

Finalmente, como última actividad se realizó una reunión entre el docente y los estudiantes para analizar y evaluar la práctica de la entrevista como técnica de la investigación cualitativa.

5.2. Metodología de la investigación

Para cumplir con los objetivos de investigación sobre la acción en la primera etapa, las técnicas utilizadas fueron la observación en aula, control de lectura escrito para evaluar conocimientos, comprensión y análisis), encuesta de satisfacción y entrevistas a los estudiantes. En cuanto a los instrumentos, para la observación crítica se usaron

notas de observación, para el control de lectura se aplicó una prueba escrita, para la encuesta de satisfacción se usó una boleta de encuesta y finalmente para las entrevistas se utilizó una guía de la entrevista.

En tanto, para cumplir con los objetivos de investigación sobre la acción, las técnicas utilizadas fueron: la observación directa de la práctica de la entrevista, las entrevistas realizadas por los estudiantes y la evaluación grupal. Los instrumentos utilizados fueron: lista de cotejo (boleta de *Check List*), audios de entrevista y transcripción de las mismas y reunión docente-estudiantes para el análisis de la práctica de la entrevista.

Tanto en la primera etapa como en la segunda etapa, el método de análisis preponderante fue la categorización de los datos y contraste con la teoría.

6. Análisis de resultados

Los resultados de la Investigación Acción Participativa (IAP) en el aula, mediante la implementación del método *Flipped Classroom* (aula invertida) y la incorporación de espacios pedagógicos prácticos fuera del aula, como estrategias de aprendizaje para aprender a investigar en la materia de Métodos y Técnicas de Investigación, permiten afirmar que ambas estrategias son válidas, porque posibilitaron desarrollar importantes aprendizajes de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La lectura previa de los textos como parte del método “aula invertida”, mostró su utilidad al lograr entre los estudiantes, una lectura comprensiva diversa, constituida por varios elementos. El trabajo en grupos permitió la participación recíproca e interacción comunicativa entre estudiantes que habían leído los textos, para reforzar conocimientos y aclarar dudas de los estudiantes con la intermediación y guía del docente. La incorporación de espacios pedagógicos fuera del aula, posibilitó desarrollar habilidades y destrezas investigativas de los estudiantes mediante la práctica de la técnica de la entrevista. Se señalan y analizan los mismos por orden de importancia.

6.1. Leer para comprender

La disponibilidad de los textos de lectura antes de asistir a clases, facilitó enormemente la lectura y la comprensión como señalan los estudiantes.

“Leer primeramente los textos..., es ya comprender más el texto...” (E1).

“Ya tienes el texto más antes, puedes leerlo más antes...” (E2).

“Cuando nos ha dado con anticipación los textos, ha servido mucho para poder leerlo, evaluarlo de una manera, tener un poco más de tiempo no...” (E4).

Otros estudiantes manifiestan que aún teniendo los textos, han leído y han comprendido poco.

“La verdad, sí ha facilitado un tanto, porque se lee y entiendes algo...” (E11).

La entrega de textos de lectura (la técnica de la entrevista), a los estudiantes con anti-

cipación, facilitó la disponibilidad del material de lectura, lo que no implica una relación directa de la lectura con la comprensión. Si bien los estudiantes tuvieron la posibilidad de leer con anticipación los textos, de tener más tiempo para esta actividad, la misma no se refleja en mayor o mejor comprensión antes de asistir a clases, porque leer un texto implica realizar “procesos complejos de construcción de significados y de atribución de sentido a partir de la información que éste nos provee.” (Díaz Barriga 2002:272).

Por un lado, la actividad de leer, nos es innata, si bien es aparentemente sencilla, es un proceso complejo y no se desarrolla “por la maduración o la mera ejercitación y práctica. En la actualidad,...es posible aprender a ejercitarse en forma estratégica y autorregulada.” (Ibíd.) Por otro lado, la “comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y el texto, dentro de un contexto determinado.” (Díaz Barriga 2002:275).

Entonces, en la línea de Díaz Barriga (2002: 274-275), cuya base es Emilia Ferreiro y Ana Terebosky, leer y comprender son actividades complejas en las que intervienen muchos factores, habilidades lingüísticas, estratégicas, metacognitivas, autorreguladas, tipos de textos y propósitos, conocimiento conceptual, modos de pensamiento, construcción de significados, prácticas socioculturales y educativas, diálogo con otros más allá del tiempo y del espacio real. Estos elementos, son cruciales para el aprendizaje de los estudiantes, dado que una gran cantidad de información proviene de los textos escritos.

Por lo tanto, facilitar textos de lectura a los estudiantes de la materia de Métodos y Técnicas de Investigación para comprender y/o aprender sobre la técnica de la entrevista, no fue suficiente, porque aún faltaba desarrollar los múltiples factores que intervienen en la comprensión y aprendizaje significativo de los textos por parte de los estudiantes.

“En cierta manera ha sido un poco difícil tal vez encontrar la esencia no de lo que nos decía, pero poco a poco he estado tratando de ver que es lo que me decía esto, esto,...” (E4).

“No, les he comprendido, pero había unas partes, pequeñas partes que no las comprendía muy bien,...” (E12).

“no los entendí pero trato siempre de enfocarme en su materia,...”(E8).

Para los estudiantes de la materia de Métodos y Técnicas de Investigación, provenientes de familias quechua o aymara comprender textos escritos con lógica académica constituyó un choque no sólo cultural, sino epistemológico, ontológico, así vistas las cosas, el dilema es, reproducir la colonialidad del saber o luchar contra ella, si optamos por lo segundo la lucha debiera ser deconstruir las condiciones de racionalidad y plantear alternativas.

6.1.1. Aproximación al texto, según léxico y volumen de información

La comprensión de los textos y las variables involucradas en su procesamiento, tienen que ver con el contexto, con el lector y con el texto. De esta manera, las particularidades del texto como el contenido temático, la estructura textual, el nivel de dificultad y extensión, la significatividad lógica y psicológica y el formato incidieron en la comprensión de los textos. (Díaz Barriga 2002:276) Con la lectura del texto corto no ha habido muchas complicacio-

nes, pero si con la lectura del texto más voluminoso y no de difícil comprensión.

“...el de Sampieri si lo he comprendido perfectamente, y habido pequeños complicaciones con la otra lectura de, que era más amplia no?” (E1).

“Los he comprendido bien, el más pequeño ha sido más rápido la captación de las ideas, más rápido el solucionar del tema central, lo que quería decirme el autor. En el texto más largo ha sido un poquito más moroso por la cantidad de palabras que tenía.” (E6).

El texto de Hernández Sampieri acerca de la entrevista es un texto corto y de fácil comprensión con la que los estudiantes no han tenido mayores inconvenientes; en cambio no ha sucedido lo mismo con el texto de Bogdan sobre el mismo tema, pero más voluminoso y con lenguaje técnico.

“Si completamente, no tenía tiempo, los últimos sí, no he terminado por falta de tiempo (...) de cierta manera algunos pequeños detalles me ha ganado, pero he sabido comprender la mayoría de lo que quería decir el texto.” (E4).

Los textos proporcionados a los estudiantes para su lectura, eran textos académicos de diferente grado de complejidad y volumen de información. Esto sumado a las restricciones de tiempo que tienen los estudiantes, -la mayoría trabaja- conlleva dificultades para una lectura y comprensión efectivas. Si bien la comprensión de textos es una construcción personal, especial del lector, por lo que no se puede esperar que todos los estudiantes que hayan leído los mismos textos comprendan de manera idéntica.

Si bien uno de los aspectos centrales del método *Flipped Classroom* (aula invertida), es que los estudiantes puedan tener el material de estudio previamente antes de asistir a clases. Esto no garantiza que los estudiantes hayan leído en su integridad los textos y hayan comprendido los mismos. Las instrucciones no son suficientes, se debe implementar otras estrategias de aprendizaje como una plataforma *moodle* u otros medios tecnológicos en la que se pueda realizar la evaluación de lectura comprensiva de los textos.

Leer los textos previo a la asistencia a clases, no dio seguridad plena a los estudiantes, principalmente el texto de Taylor y Bogdan que es más extenso (volumen de información), aunque manifiestan que han comprendido.

“Total seguridad se podría decir que no, ... algunas cosas no le he podido comprender... y estaba a medias en eso de la seguridad, pero si me ha facilitado más el comprensión.” (E1).

En cambio, otros estudiantes respondieron que, el hecho de tener los textos de lectura con anticipación les ha permitido enfocarse más en la materia y dedicarle más tiempo a estudiar la misma, esto les ha dado seguridad, tranquilidad porque tenían ya idea, conocimiento de lo que se iba a avanzar en clase y por tanto asistían a clases para mejorar y reforzar sus conocimientos con la mediación y guía del docente y en colaboración con los otros estudiantes.

6.1.2. Frecuencia y tiempo en la lectura de los textos

El tiempo dedicado por los estudiantes a la lectura de los textos, en promedio fue de hora y media. Sin embargo, el texto corto fue fácilmente comprendido, pero no ha así el texto largo, en el que confrontaron dificultades en su comprensión:

“... ha habido pequeñas complicaciones en la otra lectura de, que era más amplia no?” (E2).

El tiempo y la frecuencia que dedicaron los estudiantes a la lectura de los textos para el procesamiento de los textos que involucra al lector y al texto, fue diversa, entre media hora a más de tres horas y no más de tres veces, por la estructura, nivel de dificultad y extensión de los textos. Entonces, la conclusión de la lectura de los textos, está en relación al tiempo dedicado a la lectura y al número de veces, lo que no implica, como señalamos líneas arriba, que a mayor tiempo de lectura mayor comprensión, porque la relación del tiempo dedicado a la lectura no es directamente proporcional a la comprensión, esta depende de diversos factores.

La comprensión de los textos, también está relacionado con la motivación de los estudiantes para leer. Si bien el propósito del docente era que los estudiantes desarrollaran conocimientos sobre la técnica de la entrevista para luego aplicarla en la práctica, esta no estuvo acompañada de una motivación para la lectura, la práctica del docente no previó por ejemplo que, de varios textos se diera a escoger a los estudiantes para la lectura, por ello, los estudiantes manifestaron que les agradó leer antes de asistir a clases, pero reconocieron en cierta manera que estaban obligados a lectura de los textos.

“Sí, ha sido la única experiencia para mí y si me ha agradado bastante leer...” (E1).

“Si porque de gustarme, si me gustó, también era una obligación, que teníamos que saber.” (E3).

Esto muestra la necesidad de dirigir y estimular las lecturas, valorar y reconocer el esfuerzo de los estudiantes como lectores, animar su curiosidad, promover y fomentar las lecturas para el aprendizaje. Estas estrategias no implementadas imposibilitaron mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y para este proceso el rol del docente es fundamental.

6.2 Estrategias de estudio para la comprensión de textos

Otro resultado de las diferentes actividades de la estrategia de aula invertida fueron las diferentes estrategias de estudio desarrolladas.

Primera estrategia de estudio: Trabajo en grupos

El trabajo en grupos es otra actividad del método aula invertida, que para su aplicación requiere que los estudiantes hayan leído los textos antes de asistir a clases, es un requisito *sine qua non* para que en el trabajo en grupos dentro del aula los estudiantes refuercen sus conocimientos y aclaren sus dudas entre los estudiantes y con la mediación del docente. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes de la materia de Métodos y Técnicas de



Investigación trabajan y no todos leyeron los textos completamente, otros leyeron la mitad y otros no leyeron nada.

Por lo tanto, para que el trabajo sea productivo y dinámico, conformaron grupos según el avance de la lectura, así cada grupo ha tenido una dinámica y participación diferente, los grupos que no han leído se han dedicado a completar de leer los textos en aula. Los estudiantes de los grupos que no leyeron los textos confrontaron mayores dificultades en trabajo en grupos, no hubo intercambio de opiniones e información, menos interacción y comunicación.

“En mi grupo ha sido especial, porque en mi grupo prácticamente era, los que no hemos leído, los que no habíamos leído (...), entonces nos ha tocado leer a cada uno y no hemos tenido esa oportunidad de compartir por la irresponsabilidad de nosotros, de no haber leído, ahora si hubiéramos leído, yo creo que si hubiéramos compartido opiniones y todos esos aspectos.” (E1).

Los otros grupos que leyeron más de la mitad de los textos, compartieron e intercambiaron opiniones entre ellos y formularon cinco preguntas para que cualquiera de los estudiantes de los grupos responda las preguntas y las dudas de otros estudiantes. (Observación de aula).

Otra actividad del trabajo en grupos fue que, una vez reforzados los conocimientos y aclaradas las dudas, los grupos debían formular preguntas para los otros grupos. Una vez que los grupos concluyeron con la formulación de la preguntas, estos pasaron al frente del aula. Las preguntas y respuestas de los grupos frente a frente posibilitó dinámica y participación activa de los estudiantes, ya que el grupo que no respondía correctamente las preguntas quedaba eliminado, esto generó competencia entre los estudiantes que sabían las respuestas.

“Sí, en mi grupo si, cada uno ha formulado las preguntas, muy distintas y cada uno según su parecer, según sus dudas.” (E1).

“...hemos participado haciendo preguntas y respuestas, cuando hemos salido adelante, una parte el que sabía entonces daba la respuesta...” (E4).

Los estudiantes que habían leído el texto no tuvieron inconvenientes para responder a las preguntas que personalmente les hizo el docente, se sentían seguros porque ya habían leído y comprendido. La tarea de los grupos que no han leído era que una vez terminado los textos formulen preguntas.

“...en mi grupo si, cada uno ha formulado las preguntas, muy distintas y cada uno según su parecer, según sus dudas.” (EMC1).

6.2.2. Segunda estrategia: Reforzar conocimientos y aclarar dudas en el aula

El trabajo en aula a partir de la conformación de grupos de estudiantes, según la conclusión de los textos, produjo diferentes resultados, participación recíproca e interacción comunicativa (intercambio mutuo de palabras, gestos) entre estudiantes que habían leído los textos, lo que permitió reforzar conocimientos y aclarar dudas. En cambio no ocurrió lo

mismo, en los grupos donde los estudiantes no concluyeron los textos, éstos sólo se dedicaron a leer y concluir los textos.

“...nos preguntábamos entre nosotros qué decía esto, en que significa esto, todo eso no, nos hemos preguntado y nos hemos podido responder, yo no tenía la respuesta, pero si la otra compañera que había investigado y eso,...” (E4).

Entonces, discutimos entre los compañeros que quiere decir. Entonces eso es una forma de reforzar los conocimientos porque no todos pensamos igual,...Entonces yo entiendo con lo que dice y trato de reforzar mi conocimiento.” (E8).

6.2.3. Tercera estrategia: Preguntar y responder para aprender

Como parte del método *Flipped Classroom*, después del trabajo en grupo cada estudiante respondió una pregunta planteada por otro estudiante. La mayoría se mostraron nerviosos e inseguros al responder las preguntas, no obstante saber las respuestas, pocos estaban seguros y confiados porque habían leído los textos y se mostraron satisfechos de esta nueva experiencia.

“A la vez nerviosa porque tenía miedo de equivocarme y veces la inseguridad. (E3)
“Bueno, en sí me he sentido un poco nervioso no, porque era la primera vez que nos ha tocado esta pequeña didáctica para mí no,...” (E4).

“Más cómodo y confiado conmigo mismo por las lecturas previas antes.” (E9).

Las estrategias implementadas como parte del método *Flipped Classroom* (aula invertida) permitieron cambiar las estrategias de estudio de los estudiantes, el tiempo y frecuencia de la lectura, no obstante, generó nuevos aprendizajes. La entrega de textos de lectura a los estudiantes con anticipación, si bien facilitó la disponibilidad del material de lectura, no implicó una relación directa de la lectura con la comprensión, concretamente, no todos los estudiantes comprendieron los textos por la multiplicidad de factores que intervienen en la lectura-comprensión de los textos.

La estrategia del trabajo en grupos posibilitó la participación recíproca e interacción comunicativa (intercambio mutuo de palabras, gestos) entre estudiantes que leyeron los textos, lo que permitió reforzar conocimientos y aclarar dudas. La intermediación y facilitación del docente en aula fue importante porque clarificó y complementó las respuestas de los estudiantes.

El aprendizaje cooperativo en el aula mediante la formulación de preguntas y respuestas a interrogantes o dudas de los estudiantes, generó diversos grados de participación, interacción y relaciones entre estudiantes, relaciones de apoyo y pertenencia. Asimismo, esta tarea posibilitó que los estudiantes desarrollaran valores y actitudes como respeto, tolerancia, responsabilidad y liderazgo principalmente.

6.3. El rol del docente en el aprendizaje

El rol que ha jugado el docente en todo el proceso generado a partir de las tres estra-

tegrías pedagógicas planteadas en la Investigación Acción Participativa, fue fundamental. En la instrucción para la lectura de los textos, en la facilitación de los textos a cada estudiante, en la conformación y asignación de estudiantes a los grupos, en asignar roles y explicar la tarea académica, proporcionar asistencia en relación a la tarea, afianzar conocimientos y aclarar dudas, controlar la conducta de los estudiantes, valorar el trabajo del grupo.

6.3.1. El docente como facilitador y guía del aprendizaje

Para la aplicación del método *Flipped Classroom* (aula invertida) el docente planificó y estructuró actividades y tareas previas como definir claramente el objetivo académico de la lectura previa de los textos y facilitar los textos a cada estudiante.

En el trabajo en grupos en aula, el docente conformó y asignó estudiantes a los grupos según concluyeron o no la lectura, por lo que según el avance de la lectura determinado, se conformaron tres grupos de no más de tres miembros, los que concluyeron las lecturas, los que no concluyeron y los que no leyeron nada o leyeron menos de la mitad.

El docente explicó a los grupos en aula la tarea académica que consistió en el intercambio de información entre los estudiantes sobre la comprensión de los textos y la formulación de preguntas (dudas) que fueron respondidas por los mismos estudiantes y clarificas y complementadas por el docente.

“Sí, porque usted nos fue enseñando, aquí en clase nos hizo, o sea nos sacó de nuestras dudas.” (E3).

“es más, en una de esas no has hecho participar que ha sido muy dinámica la participación, creo que se ha conformado más de cinco grupos y era una competencia muy dinámica.” (E5).

“El docente ha facilitado demasiado. Si incluso ha impartido sobre algunos conocimientos que no sabíamos.” (E7).

El docente proporcionó asistencia a los estudiantes en la definición de términos o conceptos o en párrafos de lectura que los estudiantes no entendían. También, revisó que la formulación de las preguntas sean claras y comprensibles. La labor del docente fue dinámica, no obstante se centró en reforzar conocimientos y en despejar las dudas e interrogantes de los estudiantes, aunque no se pudieron aclarar todos las dudas por restricciones de tiempo.

“Nosotros tenemos dudas y usted complementa eso...” (E4).

“...conocimientos sí, pero dudas a veces... algunas cosas no.” (E2).

Otra labor importante que el docente desempeñó, fue que hizo seguimiento y monitoreo a la conducta de los estudiantes en grupos, asignó roles para que haya trabajo en equipo y todos cumplan con la tarea académica dada.

Finalmente, el trabajo del docente fue valorar el trabajo de cada uno de los

estudiantes, su participación tanto en el trabajo en grupos como en la dinámica “Saber y Ganar” y felicitar por el buen trabajo realizado.

6.4. Método *Flipped Classroom* (aula invertida) versus clase tradicional: resultados logrados

Los estudiantes experimentaron las diferencias entre el método de aula invertida y la clase tradicional (exposición del docente), reconociendo las diferencias cuando son ellos los actores principales del proceso enseñanza-aprendizaje y cuando el docente expone en clase y el estudiante sólo escucha.

Las actividades y tareas que hacen al método de aula invertida, no son prácticas nuevas para los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, muchos estudiantes ya realizaron actividades como la lectura de textos antes de asistir a clases con otros docentes, en otras asignaturas, aunque desconocen que son parte del método de aula invertida.

“Cuando usted explica (antes de introducir el método aula invertida), es para un rato y a veces se me sabe olvidar, cuando yo leo, retengo más lo que usted (docente) nos dice, lo entiendo y se queda en mí.” (E2).

“[E]sta experiencia ya lo he vivido, pero no me han dicho que es en formato de aula invertida, yo tenía otros docentes en otras materias que también nos daban lecturas antes, para la siguiente clase y esa clase analizábamos las lecturas que ya nos han dado...” (E1).

La percepción que tienen los estudiantes sobre la implementación del método *Flipped Classroom* (aula invertida), es que esta es mejor que la clase tradicional y consideran que podría ser una nueva y mejor forma de aprender, porque siendo estudiantes de los denominados *milenials*, perciben que el aprendizaje es dinámico, práctico, que se aprende más, se comprende más a los estudiantes en su aprendizaje y ha despertado interés por el mismo, pero al mismo tiempo genera competitividad entre los estudiantes.

“...que es más aprendizaje, más dinámico lo veo yo.” (E2).

“que es una nueva forma de poder aprender mejor, “ (E9).

“La clase tradicional para que le voy a decir era un poco aburrida, mientras en el invertido como haces actividades te mantienes despierta y pones más atención, conversas más.” (E11).

“Sí, es más participativa y me da la posibilidad de poder adelantarme a los hechos.” (E6).

6.4.1. El método “aula invertida” como estrategia pedagógica para la enseñanza de investigación

El método *Flipped Classroom* o aula invertida como estrategia pedagógica de enseñanza para la investigación de la asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación cambió las actividades dentro del aula y esto posibilitó que los estudiantes cambien su forma de aprender, porque los mismos realizaron actividades fuera del aula como la lectura de los

textos antes de asistir a clases, lo que ha permiti6 dedicar el tiempo del aula actividades de aprendizaje activo personales y grupales con la gui6 y intermediaci6n del docente, es decir como mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, el tiempo del aula se dedic6 al trabajo en grupos para fortalecer conocimientos, aclarar dudas y construir individual y colectivamente “aprendizajes significativos”. Mediante la formulaci6n de preguntas y respuestas y din6micas grupales como “Saber y Ganar” y retroalimentaci6n inmediata del docente en aula.

6.5. Se aprende a entrevistar, entrevistando

En la segunda etapa de la investigaci6n, la incorporaci6n de espacios pedag6gicos fuera del aula se realiz6 mediante la pr6ctica de la entrevista en dos momentos, en un primer momento los estudiantes realizaron dos entrevistas a estudiantes como parte de la prueba piloto y en un segundo momento realizaron una entrevista acompa6ada de observaci6n del docente y su registro en una lista de cotejo (*Check List*)

Los resultados logrados con esta pr6ctica fueron que, los estudiantes pusieron a prueba sus conocimientos adquiridos con la lectura previa de los textos sobre la t6cnica de la entrevista en la pr6ctica.

Los estudiantes siguiendo el procedimiento, en diversos grados de manejo de la t6cnica demostraron sus habilidades y destrezas investigativas. El dominio de la mayori6 de los estudiantes del cuestionario de preguntas para la entrevista fue posible porque las preguntas fueron elaboradas por los estudiantes con ayuda del docente.

Los logros alcanzados con la pr6ctica de la entrevista fuera del aula, fueron que los estudiantes experimentaron por primera vez la aplicaci6n de la teoría sobre la pr6ctica, se sintieron “investigadores”.

La mayori6 de los estudiantes concluy6 la pr6ctica de la entrevista del primer momento (prueba piloto) y segundo momento (con observaci6n del docente).

Los estudiantes aprendieron a entrevistar y a transcribir la informaci6n recolectada, utilizando la grabadora como instrumento.

Los estudiantes reflexionaron críticamente sobre su propia pr6ctica, detectando los errores y aciertos que cometieron en la realizaci6n de las entrevistas.

Sin embargo, los problemas que confrontaron los estudiantes en la aplicaci6n de la t6cnica de la entrevista en la pr6ctica fueron, el sentimiento de inseguridad al ser una experiencia nueva. Asimismo, algunos estudiantes no encontraron un lugar adecuado libre de interrupciones externas (ruidos, bocinas, etc.) para realizar las entrevistas.

Otra de las dificultades, menos com6n, fue el manejo de la grabadora, algunos estudiantes tuvieron problemas t6cnicos con el instrumento para el registro de la entrevista. Tambi6n, no pudieron concretar la cita, lugar y hora adecuados con los entrevistados/as y el manejo de la gui6 de la entrevista.

“Noté que ninguna de nosotras había estado antes en una entrevista, el cual explica los

nervios y más todavía con una grabadora delante.” (REIC6)

“Al ser la primera entrevista la grabadora falló porque no revise bien...” (REAM3)

“La primera entrevista la hago en la calle, en la acera, porque previamente no pedí con anticipación hacer la entrevista a la señorita, con los ruidos de ambiente...” (REMC4).

“Las dos entrevistas no pudieron ser efectivas, una de las entrevistadas no me contestó mis llamadas, llame más de dos veces...” (REMC4).

“me sentía nervioso y leía las preguntas una y otra vez.”(RENC5).

6.5.1. Observando al entrevistador: logros y dificultades

Los resultados de la práctica de la entrevista fuera del aula con la observación del docente utilizando una lista de cotejo (*Check List*), fueron que la mayoría de los estudiantes siguió los procedimientos para realizar una entrevista con éxito, primero contactaron a la persona a entrevistar respetuosamente, luego se presentaron y saludaron amablemente.

Los estudiantes manejaron la grabadora sin muchos inconvenientes, la mayoría ubicó el aparato en un lugar que no interfiriera en la entrevista.

Con relación a la utilización de la guía de entrevista más de la mitad de los estudiantes no consultó la guía, revisado la transcripción y lo audios de la entrevista se pudo constatar que siguieron el patrón de preguntas elaborado con breves preguntas de aclaración.

Lo interesante fue que todos los estudiantes respetaron el espacio proxémico entre entrevistador y entrevistado (50 cms.) para la realización de la entrevista.

En el desarrollo de la entrevista se percibió que establecieron un buen *rapport*, no en el sentido de ganar la confianza completa del entrevistado, sino en “lograr que las personas se ‘abran’ y manifiesten sus sentimientos...” Taylor y Bogdan 1987:55)

Otro de los resultados satisfactorios que se logro fue que los estudiantes con la experiencia de las anteriores prácticas de entrevista, actuaron con naturalidad, tuvieron control de la entrevista y se observó que la entrevista fue relajada y tenía un tono de conversación, no obstante que el lugar no era el más adecuado.

Asimismo, el lenguaje no verbal como la postura, la sonrisa, el contacto visual, gestos y ademanes en los estudiantes en y durante la entrevista, fueron disímiles, unos mantuvieron el cuerpo un poco rígido, otros más flexible. Particularmente en las preguntas, pocos cruzaron las manos, algunos apoyaron las mismas sobre el pupitre, muy pocos sonrieron levemente y unos cuantos alejaron la vista del entrevistado.

En este segundo momento de la práctica de la entrevista con observación docente no hubo mayores dificultades.

“...hubo un poco de timidez al presentarnos, pero ya después pudimos conversar sin ningún problema.” (REIE7)

“Esta entrevista fue muy interesante a diferencia de las dos anteriores entrevistas, ya que tuve el agrado de entrevistar a Iván que respondió las preguntas satisfactoriamente...”



(REMC8)

6.5.2. Evaluando la práctica fuera del aula

La evaluación de la práctica fuera del aula fue enriquecedora, los estudiantes en evaluación conjunta con el docente, manifestaron que las prácticas de las entrevistas como una de las técnicas del método cualitativo les permitió experimentar una parte de la investigación (trabajo de campo) y dimensionar la distancia que existe entre la teoría y la práctica.

La experiencia de la práctica fuera del aula, demostró que los estudiantes aprenden a investigar investigando, es decir que sólo se aprende la técnica de la entrevista entrevistando.

También la evaluación de la práctica evidenció la capacidad de los estudiantes de reflexionar sobre su propia práctica, apuntando los aciertos y errores que cometieron en la realización de las entrevistas, diferenciando la teoría de la realidad.

La evaluación de la práctica tuvo como objetivo, por un lado, analizar y corregir los errores cometidos y por otro lado, reflexionar críticamente sobre el rol que juega el investigador en la práctica (trabajo de campo) y sobre el continuo y permanente aprendizaje mediante la práctica y más práctica.

“aprendí que no es nada fácil, teoría es fácil para algunos, pero la práctica,... no fue tan fácil como pensaba.” (REIE6).

“Las prácticas ha sido muy valedero, yo creo que hay que seguir investigando.” (EG), “Podemos aprender haciendo prácticas.” (EG).

“Lo que he visto en este grupo al desarrollar, he conocido nuevos caracteres, nuevo tipo de sociedad, el cual no veía, ha sido algo nuevo para mí en realidad, entrar en este mundo, en esta sociedad con mis compañeros, me ha dado a conocer la perspectiva de lo que somos y no somos, lo que nos muestra la realidad y lo que nos oculta una realidad.” (EG).

7. Conclusiones

Las conclusiones más importantes alcanzadas por el desarrollo de la Investigación Acción Participativa fueron las siguientes:

- 1) El método de *Flipped Classroom* (aula invertida) como nueva estrategia de enseñanza para investigar en la materia de Métodos y Técnicas de Investigación tuvo los siguientes logros:
 - Permitió que los estudiantes cambien sus estrategias de aprendizaje con la disponibilidad de los textos para su lectura previa a la asistencia a clases.
 - Dinamizó el aprendizaje en el trabajo en grupos a partir de la lectura de los textos, los estudiantes participaron e interactuaron recíprocamente, hubo interacción comunicativa (intercambio mutuo de palabras, gestos)
 - Los estudiantes reforzaron sus conocimientos y aclararon sus dudas mediante la formulación de preguntas y respuestas entre estudiantes y con

intermediación y retroalimentación activa del docente.

- Se logró aprendizaje cooperativo en el trabajo en grupos en el aula, a partir de la formulación de preguntas y respuestas a interrogantes o dudas de los estudiantes.
- El docente desempeñó un rol fundamental como facilitador y guía del aprendizaje, planificó las actividades, estructuró los grupos, asignó tareas, reforzó conocimientos, aclaró dudas, asistió y apoyó en la revisión de la formulación de la preguntas, monitoreo la conducta de los estudiantes, motivó e incentivó a los estudiantes y valoró el trabajo individual y grupal.
- Los estudiantes experimentaron las diferencias entre el método de *Flipped Classroom* (aula invertida) y la clase tradicional (exposición del docente), manifestaron que el método de aula invertida es interesante, dinámico, práctico, porque permitió la participación de los estudiantes y comprometió a los mismos en su aprendizaje.

2) Las limitaciones de la aplicación del método “aula invertida” fueron las siguientes:

- La disponibilidad y tenencia de los textos de lectura con anticipación por los estudiantes, no tuvo resultados inmediatos de mayor comprensión y aprendizaje, porque leer y comprender son actividades complejas que involucran al contexto, al texto y al lector que construye significados y da sentido a la información.
- Sólo facilitar los textos de lectura a los estudiantes con instrucción de que lean resultó insuficiente, porque no se tomaron en cuenta el matiz especial que tiene cada estudiante como lector y que ha incidido en la comprensión profunda y aprendizaje significativo de los estudiantes, aunque no se puede esperar que todos los estudiantes que leyeron los mismos textos puedan comprender y aprender de manera idéntica.
- La mayoría de los estudiantes trabaja, esta restricción de tiempo no permitió que los estudiantes pudieran concluir la lectura de los textos, lo que incidió en su participación e interacción en el trabajo en grupos.
- La no conclusión de los textos de lectura por lo estudiantes alteró las actividades planificadas del trabajo en grupos, al asignarles tareas según la conclusión o no de los textos de lectura, lo que incidió en el reforzamiento de conocimientos y aclaración de dudas.

3) La práctica fuera del aula posibilitó lo siguiente:

- Los estudiantes aprendieron a realizar una entrevista siguiendo el procedimiento de la técnica de la entrevista.
- Las habilidades y destrezas para investigar fueron aplicadas en la práctica y evidenció la diferencia entre la teoría y la práctica concreta.
- La observación del docente de la práctica utilizando una lista de cotejo (*Check*

List) evidenció que los estudiantes desarrollaron habilidades y destrezas para realizar entrevistas.

4) Las limitaciones de esta práctica fueron las siguientes:

- No obstante que los estudiantes realizaron entrevistas previo a la práctica fuera del aula, les faltó seguridad y confianza para aplicar la técnica de la entrevista.
- Al ser primera experiencia en investigación los estudiantes cometieron errores y confrontaron dificultades como concertar la cita con los entrevistados en lugares adecuados, manejo del instrumento (grabadora) y de la guía de la entrevista básicamente.

Bibliografía

BUNGE, Mario (2007) Diccionario de Filosofía, México, Siglo XXI Editores.

CAMPANILLO, DÍAZ Margarita El estudio de la práctica y la formación de profesionales: Un reto a las universidades, en RED - DUSC. Revista de educación a distancia-docencia universitaria en la sociedad del conocimiento, N° 6, disponible en <http://www.um.es/ead/reddusc/6>.

CASSIS LARRAIN, José Adad y SCHÖN Donald (2011) Una práctica profesional reflexiva en la universidad, en Compas empresarial, volumen 3 N° 5.

DE SOUSA Santos, Boaventura “Un discurso sobre las ciencias”, disponible en http://campus.proieibandes.org/ciei/pluginfile.php/382/mod_resource/content/1/2.1.%20Santos.%20Santos.%20Santos.

DE SOUSA Santos, Boaventura “Introducción: Las epistemologías del sur”, disponible en http://campus.proieibandes.org/ciei/pluginfile.php/384/mod_resource/content/1/2.3.%20Santos.%20Santos.%20Santos, en “Utopía y Praxis Latinoamericana, N°54, Venezuela julio-septiembre 2011, pp. 17-39 disponible en http://campus.proieibandes.org/ciei/pluginfile.php/382/mod_resource/content/1/2.1.%20Santos.%20Santos.%20Santos.

DESCARTES, René (1974) Discurso del Método, Aguilar, Bs.As.

DÍAZ BARRIGA Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2003) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, México, Mc Graw-Hill, 2003.

DÍAZ, Esther (1997) Metodología de las Ciencias Sociales, BS. As. Argentina, Biblos.

DUSSEL, Enrique (2008) “Meditaciones Anti-Cartesianas: Sobre el origen del Antidiscorso filosófico de la modernidad, Tábula Rasa, número 9, julio-diciembre 153-197.

FESTINGER, León y KATZ, Daniel (s/f) Los métodos de investigación en las ciencias sociales, España, Paidós.

GROSGOUEL, Ramón (2013) “Ramón Grosfoguel: “Racismo / Sexismo Episté-

mico, Universidades Occidentalizadas y los Cuatro Genocidios / Epistemicidos del largo Siglo XVI” *Tábula Rasa*, número 19, julio - diciembre 2013. pp. 31 - 58, mayo 23, 2017, sitio web: <https://es.scribd.com/document/248664609/Grosfoguel-Racismo-Sexismo>.

GROSFOGUEL, Ramón (2013) “Hay que tomarse en serio el pensamiento crítico de los colonizados en toda su complejidad”, entrevista por Luis Martínez, *Metapolítica*, número 83, octubre-diciembre 2013, pp. 38-47, mayo 24 2017, sitio web: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Grosfoguel%20METAPOLITICA_831.pdf.

HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto et al. (2014) *Metodología de la investigación*, México D.F, McGraw Hill.

KING, Gary et al. (s/f) *El diseño de la investigación social*, España, Alianza Editorial.

SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo (2000) *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, México D.F., México, Plaza y Valdés.

TAYLOR, S.J. y BOGDAN R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Bs.As., Argentina, Paidós.

WALSH, Catherine “¿Son posibles unas ciencias sociales / culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales” *Tábula Rasa*, *Nómadas* (Col), núm. 26, 2007, pp. 102 - 113, mayo 29 2017, disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241011>.