



**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO**

**HABILIDADES INVESTIGATIVAS Y APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO EN LOS ESTUDIANTES DEL VIII CICLO DE LA
CARRERA DE ECONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD CÉSAR
VALLEJO – LIMA**

**PRESENTADA POR
ROBERD JARA OLIVAS**

**ASESOR
CARLOS AUGUSTO ECHAIZ RODAS**

TESIS

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

LIMA – PERÚ

2020



CC BY-NC-ND

Reconocimiento – No comercial – Sin obra derivada

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede cambiar de ninguna manera ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



USMP
UNIVERSIDAD DE
SAN MARTÍN DE PORRES

**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO**

**HABILIDADES INVESTIGATIVAS Y APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO EN LOS ESTUDIANTES
DEL VIII CICLO DE LA CARRERA DE ECONOMÍA
DE LA UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO - LIMA**

TESIS PARA OPTAR

**EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

PRESENTADO POR:

ROBERD JARA OLIVAS

ASESOR: DR. CARLOS AUGUSTO ECHAIZ RODAS

LIMA - PERÚ

2020

**HABILIDADES INVESTIGATIVAS Y APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO EN LOS ESTUDIANTES
DEL VIII CICLO DE LA CARRERA DE ECONOMIA
DE LA UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO - LIMA**

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO

ASESOR:

Dr. Carlos Augusto Echaiz Rodas

PRESIDENTE DEL JURADO:

Dr. Vicente Justo Pastor Santiváñez Limas

MIEMBROS DEL JURADO:

Dra, Alejandra Dulvina Romero Diaz

Mg. Augusto José Willy Gonzales

DEDICATORIA

A mis padres Filomeno y Dionisia
y mis hermanas Yeni, Mery y
Violeta por su constante lucha y
amor para conmigo.

AGRADECIMIENTOS

Al maestro Bernardo Artidoro Cojal Loli por su apoyo constante y a mis colegas y amigos de la Escuela de Economía.

ÍNDICE

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	15
1.1 Antecedentes de la investigación.....	15
1.2 Bases teóricas	17
1.2.1 Variable 1: Habilidad investigativa.....	17
1.2.2 Variable 2: Aprendizaje significativo.....	39
1.3 Definición de términos básicos.....	47
CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES	48
2.1 Formulación de la hipótesis principal y variables	48
2.1.1 Hipótesis general.....	48
2.1.2 Hipótesis específicas	48
2.1.3 Variables.....	48
CAPITULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACION.....	50
3.1 Diseño metodológico	50
3.2 Diseño muestral	51
3.2.1 Población	51
3.2.2 Muestra.....	51
3.3 Técnicas para la recolección de datos	51
3.3.1 Descripción de los instrumentos	51
3.3.2 Validez y confiabilidad de los instrumentos	52
3.4 Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información	52
3.5 Aspectos éticos	52
CAPITULO IV: RESULTADOS.....	54
4.1 Datos descriptivos.....	54

4.2 Presentación de los resultados	77
4.2.1 Hipótesis General	79
4.2.2 Hipótesis específica 1	80
4.2.3 Hipótesis específica 2	81
4.2.4 Hipótesis específica 3	83
CAPITULO V: DISCUSION	85
CONCLUSIONES	88
RECOMENDACIONES	89
FUENTES DE INFORMACIÓN.....	90
ANEXO 1. MATRIZ DE CONSISTENCIA.....	104
ANEXO 2 MATRIZ DE OPERACIONALIZACION DE VARIABLES ...	106
ANEXO 3 ENCUESTAS	108

RESUMEN

La presente investigación está motivada por el problema del bajo rendimiento en habilidades investigativas que se percibe en el nivel universitario y tiene como objetivo establecer la relación que existe entre las habilidades investigativas y el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de Economía de la Universidad César Vallejo. Diseño: no experimental de corte transversal, la misma que tiene la característica de recoger la información en un solo momento Nivel: descriptivo correlacional. Enfoque: cuantitativo. Tipo: básico. Se tomó en cuenta la población conformada por estudiantes del VIII ciclo, que fueron un total de 20 estudiantes. Con la finalidad de establecer la prueba de normalidad se aplicó el proceso estadístico Shapiro Wilk. Los resultados del coeficiente de Pearson entre habilidades investigativas y aprendizaje significativo fueron de 0,219* ($p < 0,05$). En las conclusiones de la investigación se logró establecer una correlación entre las habilidades investigativas y el aprendizaje significativo según la población de estudio.

Palabras claves: Habilidades investigativas, aprendizaje significativo, educación superior.

ABSTRACT

The present investigation is motivated by the problem of the low performance in investigative abilities that is perceived in the university level and has as objective to establish the relation that exists between the investigative abilities and the significant learning in the students of the VIII cycle of Economy of the César University Vallejo Design: non-experimental cross-section. The same one that has the characteristic of collecting the information in a single moment Level: descriptive correlational. Approach: quantitative. Type: basic. The population made up of students of the eighth cycle, which was a total of 20 students, was taken into account. In order to establish the normality test, the statistical process called Rho Spearman was applied. The results of the Spearman coefficient between investigative abilities and significant learning were $0.219 * (p < 0.05)$. In the conclusions of the research it was possible to establish a correlation between research skills and meaningful learning according to the study population.

Keywords: Investigative skills, meaningful learning, higher education.

INTRODUCCIÓN

La investigación desde sus distintos aspectos contribuye a la generación de conocimiento, permite impulsar la manera de abordar las habilidades investigativas, principalmente en los estudiantes de Economía de la UCV.

Brew (2003) afirma que, en los últimos tiempos, la generalidad de los estudiosos del mundo académico mira la investigación como la tarea primordial en relación a la docencia. Healey (2000) sostiene que la investigación en la enseñanza debe involucrarse directamente como un componente clave del proceso docente. Badley (2002) sintetiza las relaciones de I+D basadas en estas diferentes interpretaciones: a saber, "un divorcio inminente"; "Una relación marcial"; "Una santa alianza"; "Una relación académica"; y, "un enlace realmente útil". En un divorcio inminente, existen instituciones separadas para la investigación y la enseñanza. Por ejemplo, en los EE. UU. Existen instituciones de investigación e instituciones de enseñanza solamente o de enseñanza total; y, en el Reino Unido, la identificación de los departamentos dirigidos por la investigación y la enseñanza.

Cazares y Cuevas (2007), sostienen que, las habilidades investigativas se desarrollan por la agregación de una diversidad de saberes, habilidades de pensamiento investigativo y valores, en un enfoque que enlace en una didáctica el aprendizaje y que la investigación; es el resultado de una posición epistémica que se refiere a la didáctica comprometida con la integración de saberes cognitivos, procedimentales, actitudinales y metacognitivos, delimitados por principios y valores que responden a situaciones problematizadoras para darle respuesta a las mismas.

A partir de lo expuesto en los párrafos precedentes podemos decir que nuestro problema general fue:

¿Las habilidades investigativas se relacionan con el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de la carrera de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima – 2019?

De la misma manera nuestros problemas específicos fueron:

¿La planificación se relaciona con el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de la carrera de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima - 2019?

¿La determinación de problemas se relaciona con el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de la carrera de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima - 2019?

¿Las tareas y el marco teórico se relacionan con el aprendizaje significativo en estudiantes del VIII ciclo de la carrera de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima - 2019?

Por lo tanto, nuestro objetivo general que se relaciona directamente con el problema general fue:

Establecer la relación entre las habilidades investigativas con el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de la carrera de Economía de la Universidad UCV – Lima – 2019.

Y los objetivos específicos fueron siguientes:

Establecer la relación entre la planificación con el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de la carrera de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima - 2019.

Establecer la relación entre la determinación de problemas con el aprendizaje significativo en estudiantes del VIII ciclo de la carrera de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima - 2019.

Establecer la relación entre las tareas y el marco teórico con el aprendizaje significativo en estudiantes del VIII ciclo de la carrera de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima- 2019.

Es importante esta investigación en el nivel teórico, por que aborda a las habilidades investigativas en su relación con el aprendizaje significativo que desarrollan los estudiantes de Economía y tiene su correlato en la misión que plantea la universidad abordando el énfasis que representa la investigación, la misma que se funde en la orientación social.

Los resultados de la investigación han permitido validar la utilidad del método investigativo como estrategia para desarrollar habilidades investigativas en los estudiantes, que permitan elaborar productos académicos en el proceso enseñanza aprendizaje

En relación a la pertinencia del tema, la investigación identificó el problema de estudio en la formación profesional, ya que afecta a los estudiantes que encuentran dificultades para investigar en su proceso formativo universitario.

Los resultados sirvieron para demostrar la necesidad de fortalecer las habilidades investigativas que requieren los estudiantes de pre-grado de la Universidad César Vallejo desde el primer ciclo de su formación.

Por otro lado, las limitaciones observadas para la ejecución de la investigación, se encontró la carencia de antecedentes sobre investigaciones referente a las habilidades investigativas en Economía en el Perú. La presente investigación ha recogido los trabajos investigativos que se han realizado en otras partes de América Latina que le dan pertinencia al tema.

También existió otra limitación, las dificultades para la aplicación de los instrumentos directamente a los estudiantes. Esta limitación se superó con la base de datos que se ha obtenido en la UCV y se les hizo llegar a los estudiantes los cuestionarios de manera virtual.

El enfoque que orientó la investigación fue cuantitativo, no experimental, de carácter observacional, descriptivo, de un nivel correlacional y transversal.

La investigación es descriptiva correlacional por cuanto se mide la asociación no causal existe entre las variables en estudio, sin realizar manipulaciones sobre las mismas. La prueba de correlación entre las variables permitió evaluar la existencia del nivel de relación positiva entre ellas. Al mismo tiempo, la investigación fue de corte transversal en tanto la recolección de datos se efectuó en un solo momento.

Se aplicó el enfoque cuantitativo, donde las variables fueron medidas mediante una escala numérica. La población de estudio fueron los estudiantes de la universidad César Vallejo, en la carrera de Economía, un total de 20 estudiantes pertenecientes al VIII ciclo.

El trabajo investigativo que se presenta, se propuso estudiar la relación entre las habilidades investigativas y el aprendizaje significativo de los estudiantes del VIII ciclo en la Universidad César Vallejo, estudio que se estructura comenzando con la introducción, cinco capítulos y en la parte final la bibliografía y los anexos.

En la introducción se aborda el planteamiento del problema, describiendo aspectos fácticos de la problemática, a partir del cual se infirió el problema, luego se redactaron los objetivos, arribando a la justificación de la investigación hasta establecer las limitaciones que se encontraron y la manera de superarlos.

En el primer capítulo se ubicaron las teorías que sustentan la variable independiente y dependiente, que también comprenden los antecedentes del estudio, así como las bases teóricas referentes a las habilidades científicas y el aprendizaje significativo, de igual modo, la definición de términos básicos.

En el segundo capítulo se elaboraron las hipótesis, general y específicas, de la misma manera, las variables desde la definición conceptual lo mismo que operacional.

Se trató el diseño metodológico en el tercer capítulo, aquí se precisó la población y la muestra, explicando las técnicas de recolección de datos y aspectos estadísticas para procesar la información obtenida.

Los resultados obtenidos se presentan en el cuarto capítulo; se formulan los objetivos descritos de manera descriptiva y contenido en la interpretación; luego, presentar los hallazgos que se infieren con la finalidad demostrativa de la hipótesis.

La discusión es abordada en el quinto capítulo donde hacemos una abstracción de los aspectos importantes de los antecedentes también denominado estudios previos, terminando con las conclusiones y recomendaciones.

Finalmente, se establecieron las fuentes que fueron consultadas en el título, año, país, así como los anexos donde se ubicó la matriz de consistencia y los instrumentos utilizados para la obtención de los datos de la investigación.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Antecedentes de la investigación

Blanco B. (2016) en el trabajo de investigación titulado, *El desarrollo de las habilidades investigativas en los estudiantes de medicina desde la educación* realizado considera que, la formación de los galenos generales en la República de Cuba se caracteriza en lo primordial por la formación de un médico de perfil amplio, vinculado tempranamente a la asistencia de salud, donde se instruye y educa en la solución de los problemas profesionales a través del método científico, por lo que resulta necesario que desarrollen habilidades investigativas. Teniendo en consideración lo mencionado, se pueden observar limitaciones de orden teórico y metodológico en el proceso docente educativo desde la educación en el trabajo, motivo que determinó la realización de esta investigación que tuvo como objetivo el postular un modelo teórico metodológico para el desarrollo de las habilidades investigativas en el proceso docente educativo de la especialidad de Medicina desde la educación en el trabajo. El autor usó el método dialéctico materialista, con la aplicación de métodos del nivel teórico, empíricos y estadísticos que les permitieron identificar y puntualizar las potencialidades e insuficiencias del proceso de desarrollo de las habilidades investigativas.

Murcia J. (2015) en Colombia planteó la investigación *Propuesta didáctica para desarrollar competencias investigativas en estudiantes de carreras técnicas profesionales en el centro de investigación, docencia y consultoría administrativa- CIDCA- Bogotá*. Para la consecución del presente trabajo investigativo se tomaron en cuenta aspectos didácticos, pedagógicos y teóricos en la formación técnica en dicho país, específicamente en Bogotá; también se tomó en cuenta las estrategias que los docentes hicieron uso para el desarrollo de las competencias investigativas. Otros aspectos como la percepción de los educandos, la participación en actividades que permite la utilización de aspectos disciplinarios.

Canto M. & Otras (2014) en el trabajo sobre las habilidades investigativas, señala que se observan limitaciones en las habilidades investigativas de los estudiantes en la Facultad de Estomatología, ello orientó para que se asumiera criterios para mejorar las habilidades investigativas en los estudiantes, todo ello en la búsqueda de una formación

integral y que sea a través de la investigación científica se pueda mejorar el desempeño profesional en formar creativas y con énfasis científico. En la parte final de la investigación, las investigadoras concuerdan en el material bibliográfico analizado, donde las habilidades investigativas en los estudiantes implican un proceso de largo plazo y con características complejas donde concurren las distintas experiencias curriculares y disciplinas para una orientación transdisciplinaria que finalmente termine en fortalecer una formación integral y pertinente, redundando en el desempeño profesional de los egresados de Estomatología.

Morantes, Z. & Otra (2017), es una investigación realizada en Venezuela, se pudo evidenciar que existen dificultades en las habilidades investigativas en la disciplina de física, que plantea un reto a ser abordado para darle solución. El trabajo indagatorio se propuso evaluar la situación didáctica a través de la aplicación de los exámenes teóricos y prácticos, en el laboratorio donde los estudiantes realizan prácticas de física. La orientación que se imprimió fue el aprendizaje significativo, con una orientación crítica. Dentro de la metodología, dicho trabajo hizo uso del diseño mixto donde primó el trabajo de campo. En los resultados obtenidos los alumnos logran transferir conocimiento a otros contextos evidenciándose logros importantes en el aprendizaje significativo de las habilidades investigativas, haciendo notar que es un proceso secuencial que tiene distintos momentos.

En el ámbito nacional, podemos considerar las siguientes investigaciones:

Cabrejos A. & Otro (2017) realizaron la investigación para establecer el nivel de las habilidades investigativas en los docentes de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Sipán. Fue una investigación cuantitativa que comprendió a 59 docentes y donde apareció que existen docentes que necesitan una mayor capacitación en competencias investigativas. En las conclusiones alcanzadas se pudo identificar que en el proceso docente educativo se ubican las competencias investigativas, las mismas que van a permitir que el estudiante a través de su proceso formativo pueda alcanzar en el ámbito profesional los cuatro componentes: asistencial, docente, investigativo y gerencial.

Poma D. (2015) en su investigación *“Indagación para desarrollar habilidades investigativas en estudiantes del v ciclo de la EBR HUARMEY-2015”*, se busca a través de un conjunto de estrategias metodológicas y usando el proceso indagatorio desarrollar habilidades investigativas en el proceso docente educativo de los estudiantes. Una investigación cualitativa, haciendo uso de diversos métodos donde resaltan las cualidades que presentan los estudiantes en habilidades investigativas.

Figuroa M. (2017) en el trabajo investigativo abordado se configura en el ámbito cuasi experimental haciendo un análisis descriptivo comparativo; se consideró dos factores de estudio: las habilidades investigativas con las estrategias de aprendizaje. Debemos hacer notar que esta investigación se desenvuelve en un ámbito universitario fuera del país con una población de 200 estudiantes, haciendo la separación correspondiente como grupo control y experimental. En el proceso investigativo se determinó que se rechazaba la hipótesis nula y aceptándose la alterna

1.2 Bases teóricas

1.2.1 Variable 1: Habilidad investigativa

La habilidad es una disposición natural o adquirida en un campo determinado del comportamiento, es una capacitación intelectual que una vez activada facilita el aprendizaje y la ejecución de una tarea, es decir, para la ejecución como rango definido de una habilidad de aprendizaje.

Silva (1998), considera que, las habilidades investigativas, como la observación, clasificación e inferencia, habilidades para el análisis, la síntesis, la elaboración de trabajos de investigación, establecidas como habilidades primarias son indefectibles para la enunciación de hipótesis; y también la estructuración de definiciones operacionales, la manipulación de variables, la interpretación de datos y concluir a partir de las mismas son las habilidades superiores necesarias, elementos conceptuales establecidos por Robert Gagné.

La habilidad investigativa va estrechamente relacionada con investigación formativa que en la Universidad César Vallejo se trabaja desde el primer ciclo y se

entiende como el proceso de aprendizaje en el desarrollo de una cultura de investigación en el estudiante más allá de la obtención de resultados científicos concretos (Facundo et al., 2007). Su objetivo es estimular las habilidades e intereses del estudiante en relación con la investigación, con el fin de fortalecer sus habilidades profesionales. Se logra mediante una serie de actividades que no implican necesariamente un proyecto de investigación específico, sino otras medidas para potenciar las habilidades analíticas y críticas de los estudiantes (Tejada, 2008).

Los procesos en la investigación formativa buscan familiarizar a los estudiantes con la cultura científica y de investigación. Se logra cuando el proceso, las metodologías y las técnicas útiles en el proceso de capacitación se reconocen y aplican en diferentes contextos en los estudiantes durante la vida de la asignatura (Tejada, 2008). El concepto de investigación formativa se entiende como una estrategia pedagógica en la formación profesional. Desarrollado donde el objetivo es estimular sus habilidades de investigación para que puedan ser aplicables en su contexto, como la resolución de problemas, el análisis de una situación, la aplicación de metodologías para reconocer deficiencias o situaciones e implementar mejoras desde varias perspectivas que permitan comprender el problema. Fenómenos de su campo de conocimiento (Lemos, 2009).

Es necesario reconocer cuál es la diferencia entre la investigación formativa y la capacitación en investigación, para establecer claridad en su uso. Como se señaló anteriormente, la investigación formativa puede entenderse como una estrategia pedagógica para formar estudiantes en habilidades de investigación, orientada a su capacitación profesional. Por otro lado, la formación en investigación se entiende como el ejercicio de investigación en el sentido estricto del término. Se pone en práctica los conocimientos adquiridos para realizar el proyecto de investigación (Parra, 2009). Sin embargo, es importante tener en cuenta que ambos conceptos no están lejos uno del otro. La combinación de estos dos elementos es necesaria para la consolidación de la función de investigación, compuesta por la enseñanza de la investigación y la formación pedagógica de la investigación (Parra, 2009). También es importante reconocer que la investigación es la idea central de toda esta interacción dinámica y debe entenderse como un proceso social donde la construcción colectiva del conocimiento es su base. La investigación debe establecerse a través del diálogo y la discusión en grupos y

comunidades científicas. La diversidad de ideas y puntos de vista proporciona una capacitación completa que fomenta la investigación formativa (Restrepo, 2002).

Comprender la investigación formativa como una estrategia pedagógica ayuda al estudiante en su camino de investigación debido a que la investigación se asume como un centro transversal en el proceso de capacitación del estudiante, lo que ayuda a administrar la experiencia de su área en la práctica y la teoría.

Hasta cierto punto, los semilleros de investigación en las universidades en el Perú y América Latina son una estrategia para contribuir a la formación de elementos de investigación profesional. En los negocios y el entorno laboral, ha cobrado un gran valor y se ha convertido en una ventaja que a diferencia de otros estudiantes que no tienen la oportunidad de pertenecer a un grupo y de desarrollar o estimular las capacidades de investigación aplicada en su campo. Así, hay muchas universidades que incluyen en su currículo académico aspectos orientados a la investigación formativa, con estrategias como foco de investigación, motivaciones como una alternativa curricular que gestiona, alienta y promueve el espíritu de investigación en sus estudiantes. Para ayudar a la dinámica de estos ejercicios, el uso de guías y herramientas metodológicas realmente se explota y genera un valor adicional para la educación profesional del estudiante (Macea, 2008).

Además, la investigación formativa contribuye al propósito de la enseñanza. Ayuda a capacitar a los estudiantes para que adquieran un conjunto de actitudes, habilidades y competencias que permitan la apropiación de los conocimientos teóricos, prácticos y técnicos necesarios para el ejercicio profesional o académico. En este sentido, la investigación formativa es necesaria en la profesión docente para desarrollar y estimular los procesos mentales complejos y básicos. El primero relacionado con el pensamiento analítico, crítico, proactivo y relacional, y el segundo con observación, descripción y comparación (Parra, 2009).

Uno de los valores generados por la investigación formativa es la capacidad de lograr la interacción entre el conocimiento disciplinario del docente y los antecedentes experimentales de los estudiantes. Según Macea (2008), esto permite una combinación de conocimiento, dado a partir de la experiencia y la capacitación adquirida, lo que permite

explicar una realidad circulante o responder a los intereses del área o la profesión en particular, ayudando de alguna manera a entender cierta situación, analizando, siendo crítico, y siendo proactivo (González, 2009). Todo esto sucede en un aula con interacciones entre los alumnos y el profesor, lo que permite una educación completa, un diálogo de conocimientos que se nutre de motivaciones, intereses, pensamientos, actitudes, creencias, valores y expresiones de inteligencia racional y emocional.

Así, la investigación formativa se ha posicionado en las actividades académicas y formativas de las universidades. Ha impactado enormemente los procesos de enseñanza y, como se indicó anteriormente, contribuyó a la generación de valor agregado en la adquisición de competencias por parte de estudiantes de pregrado a partir de la calificación del conocimiento adquirido (Ramírez, 2009). Además, la investigación formativa se considera una alternativa para facilitar la apropiación de la investigación como una cuestión de pasión, y es un primer paso para tener una apropiación y continuidad en el ejercicio de investigación que se realiza en universidades o centros especializados (Macea, 2008).

Luego, se presentan una serie de acciones y técnicas para gestionar los procesos de capacitación en investigación desarrollados en universidades e IES. Por ejemplo, ensayo teórico con esquema de investigación para generar ideas y argumentos sobre un tema específico, siendo la base para el inicio de una discusión académica exhaustiva. Otra es la revista club que consiste en seguir un rastro de información, categorizar y obtener una visión general de un área específica de conocimiento. También hay seminarios como una forma de facilitar la reunión y la discusión razonada sobre ciertos temas. Por lo general, se recomienda abordarlos desde diferentes perspectivas y están respaldados por estudios documentales (Parra, 2009).

Otros ejercicios recomendados por Parra (2009) son aquellos que emplean el método PBL (Aprendizaje basado en problemas). Este método se usa principalmente en las ciencias de la salud, pero también se puede aplicar en otras áreas. La intención es seguir la metodología establecida para la investigación, donde se delimita un problema, se genera una hipótesis, los datos buscan respaldar la hipótesis, y la información encontrada en la función para responder o validar la hipótesis analizada. Finalmente, otro mecanismo sugerido es la formulación de proyectos de investigación preliminares sobre temas

específicos. Su objetivo es ayudar a los estudiantes a adquirir la capacidad de desarrollar problemas teóricos y prácticos en una disciplina o profesión particular. Es importante aclarar que el uso de esta técnica no pretende realizar los proyectos de investigación preliminares, sino que establece un proceso de investigación para familiarizar a los estudiantes con los requisitos lógicos, sistemáticos y metodológicos que involucran el proceso de investigación.

Luego, se observa la diversidad de métodos para estimular al estudiante a partir de la investigación formativa, las competencias requeridas dentro de su entorno profesional o área de conocimiento, siendo las universidades responsables de este proceso de investigación formativa que busca ser alimentada por las competencias, el conocimiento y la experiencia de sus profesores, que en última instancia generan un ambiente adecuado para fomentar su formación profesional con espíritu de investigación (Hernández, 2003). Por lo tanto, pensar en la investigación formativa como un proceso de enseñanza requiere la participación activa de las instituciones. Facilitan espacios y herramientas para que el estudiante desarrolle un pensamiento crítico, analítico y reflexivo que le permita ser independiente y proactivo en su trabajo de campo o práctica profesional (Benjumea y Sánchez, 2011). Sin embargo, uno de los grandes desafíos que enfrentan las IES es la deficiencia en sus procesos de investigación formativa (Jaimes, 2007). No tienen indicadores claros para reconocer el logro de los objetivos propuestos en áreas como el procesamiento de información, el contraste, la inducción, la deducción y otros temas requeridos en el proceso de investigación. Se ha hecho perder el rigor del proceso, además de la pérdida del compromiso institucional con el tema de la investigación formativa.

Las tendencias de investigación contemporáneas tienen como objetivo promover el trabajo colaborativo y el trabajo en equipo. La individualidad del alumno es fundamental para reconocer sus intereses, experiencias y dinámicas de trabajo que pueden variar de un individuo a otro, pero esa individualidad y diferenciación deben tomar forma a partir del trabajo en equipo, el diálogo de conocimiento y el debate de investigación (Jaén, 2006). Además, el trabajo articulado y colaborativo facilita una visión más completa de la realidad para tener una perspectiva más amplia de distintas variables que se analizan desde visiones diferentes o complementarias. Todo esto se convierte en un proceso de mediación e interpretación colectiva, fomentando las capacidades de los estudiantes tales como: trabajo en equipo, consenso y disensión, la posibilidad de debatir y defender una

tesis, o enfrentar un problema y manejarlo desde su campo de conocimiento (Ramírez y Morales, 2008).

Finalmente, la investigación formativa se entiende como una estrategia pedagógica que instruye las acciones y actitudes necesarias para el estudiante, que son esenciales para convertirlo en un profesional integral (Macea, 2008) preparado para responder a las dinámicas de su entorno, siendo crítico, reflexivo, proposicional y proactivo. Este objetivo que se propone la universidad desde el primer ciclo, le permite elaborar su investigación de fin de carrera con menores dificultades y les permite hacer una tesis en mejores condiciones.

Según lo señala Smith (2002) y otros investigadores, los estilos de aprendizaje se puede agrupar en cuatro teorías (Smith, 2002; Vita 2001; Felder & Silverman, 1988). Primero, la teoría de la "dependencia de campo" ilustra que el aprendizaje puede ser influenciado por el contexto que los estudiantes aprenden. En segundo lugar, la teoría del aprendizaje "holístico versus secuencial" describe que algunos estudiantes prefieren los enfoques visuales, mientras que otros prefieren los enfoques verbales para el aprendizaje.

En tercer lugar, la teoría del aprendizaje experiencial (Kolb, 1984 citado en Smith, 2002) explica el ciclo de aprendizaje de un individuo en cuatro aspectos: activista, reflector, teórico y pragmático. Este rol de la experiencia en el aprendizaje requiere actividades como el trabajo basado en proyectos que brindan a los estudiantes una experiencia de primera mano. Finalmente, sobre la base de la teoría del aprendizaje "superficial versus profundo", son los estilos de aprendizaje profundo los que deben fomentarse en las instituciones de educación superior en comparación con el aprendizaje superficial.

El aprendizaje activo es aprender haciendo. Griffiths (2004) describe ese aprendizaje basado en la investigación como una poderosa herramienta de aprendizaje activo, especialmente en la forma de aprendizaje basado en problemas. Schon (1983) describe que la "reflexión sobre la acción" también es necesaria cuando los estudiantes participan en procesos de aprendizaje activo. En general, estas teorías sobre el aprendizaje sugieren que no todos pueden ser enseñados de la misma manera y que el enfoque de la enseñanza debe tener en cuenta estas diferencias.

En una relación marcial, la investigación se considera como la pareja masculina y la enseñanza como la pareja femenina. En la visión de la Santa Alianza, la investigación es vista como un generador de incertidumbre; y, la enseñanza necesita abordar esta incertidumbre. En una relación académica, la investigación y la enseñanza son actividades académicas separadas pero que se superponen. Por ejemplo, Boyer (1990) incluye la investigación y la enseñanza en su tipología de erudición: la erudición del descubrimiento y la integración del conocimiento; y, la beca de aplicación del conocimiento. Badley (2002) agrega un "enlace realmente útil" al ver a R&T en una relación interactiva. Por lo tanto, el enlace de I+D se ve desde diferentes puntos de vista basados en las diferentes interpretaciones de los términos investigación, enseñanza y erudición.

De manera similar, los estudios de investigación que han explorado la relación entre investigación y enseñanza han revelado diferentes niveles de la relación de I+D. Los estudios cuantitativos, que han considerado diferentes resultados para medir la investigación y la enseñanza, generalmente han llegado a la conclusión de que no existe una relación entre la investigación del personal universitario y la enseñanza (por ejemplo, ver Hattie y Marsh, 1996). Los estudios cualitativos, que han considerado las perspectivas de los actores, por ejemplo, las opiniones del personal, los estudiantes y los investigadores, han llegado a la conclusión de que existe una relación de simbiosis entre la investigación y la enseñanza del personal universitario (por ejemplo, véase Jenkins, 2000; Robertson y Bond, 2001).

Brew (2003) explica que estas diferencias a veces se deben a puntos de vista positivistas o interpretativos. Los positivistas consideran que la relación I+D es problemática, mientras que los puntos de vista interpretativos creen en una relación simbiosis. Robertson & Bond (2001) construye una visión continua de la relación e introduce cinco niveles del enlace de I+D. En un extremo, la I+D se ve como actividades mutuamente incompatibles; y, en el otro extremo, R&T comparte una relación simbiótica en una comunidad de aprendizaje.

Los tres niveles que existen en el medio son, existe poca o ninguna correlación entre R & T en el nivel de pregrado; La enseñanza como medio de transmisión del conocimiento investigativo. y, los maestros alientan un enfoque de indagación crítica para

el aprendizaje. Estos niveles corresponden al análisis de Badley (2002) del enlace de I+D, en particular, en los dos extremos.

Para acercarse a “un enlace realmente útil” (Badley, 2002) o “una relación simbiótica” (Robertson y Bond, 2001) la mayoría de los académicos creen en la enseñanza basada en la investigación, en particular, que la buena investigación es necesaria para la buena enseñanza (HEFCE, 2000).

Clark (1997) afirma que los profesores generalmente encuentran sus propias actividades de enseñanza e investigación "fusionándose en una combinación perfecta". Según Lindsay (2002), los académicos creen que la investigación y la enseñanza son una de las "simbiosis"; “mutualidad”; y "sinergia", especialmente cuando la actividad de investigación del profesor aumenta en cantidad y calidad. Revelan que la actividad de investigación del profesor mejora el conocimiento de la memoria; credibilidad; competencia en supervisión; motivación; y, saliencia. Según Jenkins (2000), una forma efectiva de vincular la investigación y la enseñanza es administrar la investigación del personal para beneficiar el aprendizaje de los estudiantes, lo que beneficiará tanto a los estudiantes como al personal; y, además, mejorará el desarrollo del conocimiento y el aprendizaje dentro de las universidades. Sin embargo, el aumento de la investigación de las conferencias resultará en una reducción del tiempo de contacto, el tiempo de enseñanza y la distorsión del currículo (Lindsay et al, 2002). Por lo tanto, es necesario equilibrar la investigación individual y las actividades de enseñanza para que los académicos se involucren en la investigación y, por lo tanto, estimulen la enseñanza basada en la investigación.

Sin embargo, Colbeck (1998) revela que la asignación de tiempo para la investigación y la enseñanza no representa directamente los resultados de la investigación y la enseñanza según lo medido por los conteos de publicaciones y la evaluación de los estudiantes, respectivamente. Según él, los factores más influyentes para la enseñanza basada en la investigación son la capacidad individual y la motivación; y, factores contextuales tales como recursos, disciplinas y conductores a nivel universitario.

La enseñanza basada en la investigación puede tomar diferentes formas según el grado y la forma en que se incluye la investigación en la enseñanza. Por ejemplo, Griffiths

(2004) explica cuatro formas de alimentar la investigación en la enseñanza: dirigida por la investigación; orientado a la investigación; basado en la investigación; y, con tutoría de investigación. En la enseñanza dirigida por la investigación, los estudiantes aprenden sobre los resultados de la investigación.

Enseñanza orientada a la investigación, los alumnos aprenden sobre los procesos de investigación. En la enseñanza basada en la investigación, los estudiantes aprenden como investigadores. Finalmente, en la enseñanza dirigida por la investigación, los estudiantes escriben o discuten el trabajo de investigación. Hughes (2004) también enfatiza la importancia de entregar tanto los procesos de investigación como el contenido a los estudiantes. Griffiths (2004, p13) presentó estos métodos de enseñanza basados en la investigación en un nexo (Neumann, 1996).

Como sugiere el nexo R&T, el enfoque de enseñanza puede influir en la relación de R&T dependiendo de si se trata de un enfoque profundo (cambio conceptual / enfocado en el estudiante) o un enfoque superficial (transmisión de información / enfocado en el maestro) (Brew, 2003). La enseñanza centrada en el maestro es cuando los maestros transmiten directamente el conocimiento de la investigación a la audiencia estudiantil; y, la enseñanza centrada en el estudiante es cuando los estudiantes construyen su propio conocimiento a través de la participación en la clase (Griffiths, 2004). Griffiths (2004) explica que, en las disciplinas de aplicación suave, en comparación con las disciplinas de básicas, la enseñanza centrada en el estudiante puede ser mejor empleada.

Según Elton (2001), los factores más influyentes que contribuyen a un vínculo positivo de I+D son la enseñanza y el aprendizaje centrados en el estudiante. Por lo tanto, aunque todos los tipos de enseñanza se pueden usar en un determinado curso, la transferencia más efectiva es la enseñanza basada en la investigación, donde los estudiantes aprenden sobre el proceso de investigación a través de la participación.

La enseñanza informada por la propia investigación del profesor no debe ser la única forma de vincular la investigación con la enseñanza. De hecho, Brew (2003) sostiene que no todos los académicos deben ser buenos investigadores; Lo que es más importante es compartir la investigación entre los académicos. Barnett (1992) ofrece puntos de vista similares y cuestiona la necesidad de que todos los académicos se involucren en la

investigación. Como se mencionó anteriormente, Badley (2002) introduce una manera efectiva de vincular la investigación y la enseñanza que él llama un enlace "realmente útil". Según él, más que la enseñanza basada en la investigación se trata de procesos dialécticos y dialécticos entre profesores y estudiantes.

Como la mayoría de los estudios confirman, la investigación y la enseñanza son actividades ligeramente acopladas, que pueden no tener un vínculo necesario o automático; y, por lo tanto, es necesario crear este enlace para lograr una relación productiva (Jenkins y Zetter, 2003). Estudios recientes abordan este tema e introducen diferentes estrategias para crear una relación beneficiosa en lugar de la problemática que existe naturalmente. Elton (2001) describe que las estrategias para vincular la I + T dependen de varios factores, como la unidad de evaluación (individual, departamental, institucional); nivel de competencia (docencia o investigación); perspectivas de las partes interesadas (personal académico, estudiantes, administradores, organismos de financiación); y, factores culturales (diferentes países, dimensión internacional). Entre estos, los factores más influyentes identificados en varios estudios son el tipo de departamento, la disciplina y el nivel de estudio.

Como argumentan Jenkins y Zetter (2003), son los departamentos académicos quienes deben desarrollar este vínculo efectivo. Este es un enlace bidireccional; y, Enseñanza en la investigación en el que el aprendizaje se convierte en el concepto superpuesto. Rowland (1996) describe este enlace bidireccional: la investigación mejora la calidad de la enseñanza universitaria, mientras que la comprensión y el trabajo de los estudiantes pueden contribuir a la investigación del profesor. Sin embargo, la transferencia debe crearse de manera apropiada dependiendo de si el departamento tiene prejuicios de enseñanza o de investigación. Para los departamentos con prejuicios docentes, que tienen fondos de investigación limitados, el enlace de I+D debería centrarse en desarrollar un perfil de investigación mediante la creación de actividades de investigación a través de la enseñanza (Gorden, 2003). Es decir, el conocimiento debe pasar de la enseñanza a la investigación.

Por otro lado, los departamentos sesgados en la investigación pueden crear el enlace para beneficiarse de la enseñanza de sus actividades de investigación. En ese sentido, estos departamentos pueden ayudar a los estudiantes a apreciar el valor de la

investigación dentro del departamento al crear este flujo desde la investigación hasta la enseñanza.

Por lo tanto, las estrategias introducidas por diferentes estudios pueden identificarse en función del proceso de transferencia bidireccional y el tipo de departamentos (Senaratne, 2003). Rowland (1996) incorpora el concepto de "interdisciplinaria crítica" y sugiere un cambio cultural a través de la enseñanza centrada en el estudiante.

Las estrategias TtoR fueron consideradas como más importantes para los departamentos con prejuicios docentes, que incluyen estrategias tales como generar investigación a partir de actividades docentes (Rowley, 1996); involucrar a los estudiantes en actividades de investigación del personal (Rowley, 1996; Jenkins & Zetter, 2003) y generar investigación a través de la capacitación industrial (Healey, 2000).

Comparando esta naturaleza bidireccional del enlace de I+D, la creación de investigación a partir de actividades de enseñanza es más directa a pesar de las dudas sobre la calidad de dicha investigación. Las actividades asociadas con la transferencia de investigación a la enseñanza son comparativamente difíciles; y, es un proceso a largo plazo que también involucra la motivación y el compromiso de los estudiantes. El trabajo anterior muestra que, en los departamentos con sesgo de investigación, los estudiantes desconocen la investigación de alta calidad descubierta en estos departamentos debido a los mecanismos de transferencia deficientes (Wood, 1999). Zamorski (2002), al revelar las opiniones de los estudiantes sobre la investigación del personal, afirma que los estudiantes valoran estar cerca de la investigación y la idea de la universidad como una comunidad de investigación en la que están incluidos; pero, a menudo sienten que están excluidos de la investigación universitaria.

Por otro lado, Jenkins (2000) revela que es difícil que la enseñanza sea valorada por el personal que generalmente prioriza la investigación basada en la disciplina sobre los deberes de enseñanza. Por lo tanto, la transferencia de la investigación a la enseñanza en departamentos con prejuicios de investigación es una tarea importante que necesita atención inmediata.

La literatura revela además que esta transferencia de conocimientos de investigación es más problemática en los estudios de pregrado en comparación con los de posgrado (McLernon, 2003; Jenkins, 2000; Lindsay et al, 2002). Otras dificultades para alimentar la investigación en la enseñanza de pregrado provienen de los sistemas modulares, el dinamismo de la investigación y las limitaciones de los programas de estudio (McLernon, 2003). Por lo tanto, el estudio apunta específicamente a explorar el nivel de pregrado mientras se expande al nivel de postgrado cuando sea apropiado. La literatura existente sobre la investigación y la relación docente no ha podido apreciar la investigación sobre la enseñanza como un proceso de transferencia de conocimiento; por lo tanto, ha ignorado las ideas útiles que podrían obtenerse de la era del conocimiento. La siguiente sección presenta las perspectivas de gestión del conocimiento para este proceso de transferencia y desarrolla una mejor comprensión del fenómeno.

Algunos investigadores pedagógicos han identificado la importancia de las perspectivas de gestión del conocimiento en la investigación y la enseñanza universitarias. Por ejemplo, Jenkins (2000) afirma que la economía del conocimiento exige que los académicos sean creativos y ganen la capacidad de crear; encontrar; y, sintetizar nuevos conocimientos. Scott (2002,) declara que, en una "sociedad del conocimiento", todos los estudiantes, en realidad todos los graduados, tienen que ser investigadores. No solo se dedican a la producción de conocimiento; también deben ser educados para hacer frente a los riesgos e incertidumbres generados por el avance de la ciencia". Scott (2004), además, se lamenta de que, en la sociedad del conocimiento, la investigación y la enseñanza no son más actividades separables; y, el impacto de la sociedad del conocimiento ha sido hacer que la investigación y la enseñanza sean aún más transgresoras.

Brew (2003) presenta puntos de vista basados en el conocimiento con respecto al vínculo entre la investigación y la enseñanza. En consecuencia, la investigación y la enseñanza se consideran actividades en las que los individuos y los grupos negocian los significados y desarrollan el conocimiento dentro de un contexto social. Brew (2003) incorpora el concepto de comunidad académica de práctica donde los departamentos académicos, las disciplinas, los sub especialidades, una universidad en su conjunto o las redes de profesionales interactúan a través de entornos presenciales para difundir el conocimiento de la investigación.

Rowland (1996) también ha enfatizado la importancia de la interacción entre estudiantes y maestros, mejorando la configuración interactiva como proyectos, tutoriales y seminarios. Badley (2002) a través de su enlace "realmente útil" sugiere puntos de vista similares: la importancia de los procesos dialógicos y dialécticos entre profesores y estudiantes. Por lo tanto, un hallazgo clave que emerge a través de la literatura existente que aborda los puntos de vista de la gestión del conocimiento es la importancia de la interacción y la configuración interactiva.

Se pueden obtener más ideas al ver la investigación sobre la enseñanza como un proceso de transferencia de conocimiento. De acuerdo con Sexton (2004), la transferencia de conocimiento se ve como el movimiento de conocimiento a través de algún canal de un individuo o empresa a otro. En este contexto, esto significa el movimiento de conocimiento de investigación (ya sea resultados de investigación, habilidades o procesos) de investigadores (ya sean académicos, investigadores o profesionales) a estudiantes (estudiantes universitarios o posgraduados) a través de la enseñanza y otros medios como seminarios, talleres, conferencias y trabajos basados en proyectos.

Szulanski (2000) identifica la dificultad de un proceso de transferencia de conocimiento de seis maneras. Primero, la fortaleza de la relación entre el personal (investigación del personal) y los estudiantes influye en la efectividad de la transferencia. Estas relaciones pueden fortalecerse al crear actitudes positivas entre los estudiantes hacia la investigación del personal a través de la concientización. En segundo lugar, la transferencia directa de los resultados de la investigación a los estudiantes es inadecuada, ya que esto puede crear ambigüedad. Para superar esta dificultad, los resultados de la investigación de los proyectos se pueden reconstruir para adaptarse a la audiencia de los estudiantes.

Rowland (1996) describe esto como "hablar a los estudiantes"; esto es idear una estructura simple para entregar conocimientos de investigación complejos a los estudiantes. En tercer lugar, la capacidad de absorción de los estudiantes difiere según su conocimiento previo (Cohen, 1990). De hecho, como sostiene Elton (2001), un vínculo positivo de I+D depende de la naturaleza de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y de las capacidades de los estudiantes (capacidad de absorción).

Por lo tanto, las estrategias deben tener esto en cuenta. Por ejemplo, en el nivel uno, los estudiantes pueden recibir una introducción al proceso de investigación básica y en un nivel superior pueden acceder a la experiencia de investigación directa. Cuarto, la confiabilidad de los resultados de la investigación es un factor importante para transferir el conocimiento de la investigación a la enseñanza. Lindsay et al (2002) explica que la investigación debe ser de interés, relevancia y utilidad para los estudiantes. Esto sugiere que los resultados de la investigación deben probarse para determinar su idoneidad y precisión antes de transferirlos a los estudiantes. En quinto lugar, Szulanski (2000) señala la motivación como un factor de influencia durante la transferencia de conocimiento. No solo se requiere la motivación del personal, sino también la motivación de los estudiantes para crear este enlace de I+D. Esto puede ser creado por un cambio cultural dentro de un departamento como.

Finalmente, dado que la transferencia no se produce en un vacío, factores contextuales como el contexto organizativo también pueden influir. En resumen, para transferir la investigación a la enseñanza de manera efectiva, estos factores y sus impactos deben ser considerados.

Según Davenport (1998), la transferencia efectiva de conocimiento no implica una mera transmisión sino también la absorción y el uso después de dicha transmisión. Como tal, iniciar el enlace de I+D en un departamento y alimentar el conocimiento de la investigación en la enseñanza es insuficiente; la transferencia debe garantizar que dichos conocimientos sean absorbidos y utilizados por los estudiantes después de una transmisión.

Huberman (2002) confirma esto cuando afirma que los datos de investigación penetran muy lentamente en la conciencia del usuario potencial, ayudados a lo largo de discusiones y observaciones. Según él, la difusión del conocimiento de la investigación depende de su utilidad para el usuario y la capacidad de absorción de los usuarios. En consecuencia, cuando se considera que los estudiantes son los usuarios potenciales de dicho proceso de transferencia, su proceso de aprendizaje seguido de dicha transferencia es una consideración esencial.

Según Elton (2001), el verdadero nexo entre la enseñanza y la investigación reside en el proceso curricular (todo lo que contribuye al proceso de aprendizaje del estudiante) en lugar de en los profesores o alumnos. Como lo enfatiza Griffiths (2004), para una transferencia y aprendizaje efectivos, proporcionar oportunidades de aprendizaje a los estudiantes es insuficiente; por lo tanto, es igualmente importante evaluar el aprendizaje de los estudiantes. De hecho, el aprendizaje es la fuerza impulsora clave que une la investigación y la enseñanza (Badley, 2002; Turrell, 2003; Hughes, 2004). Como tal, al transferir el conocimiento de la investigación a la enseñanza, es necesario abordar diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes.

En resumen, la literatura pedagógica ha establecido que el enlace de I+D no es automático y debe crearse en cada departamento académico según la disciplina. La transferencia de conocimiento y la literatura de aprendizaje valora la importancia de las perspectivas de los estudiantes y el mantenimiento del enlace de I+D después de un proceso de transmisión inmediato. Los hallazgos clave de estas corrientes de literatura se concluyen en la siguiente sección.

La importancia de la transferencia de conocimientos de investigación a la enseñanza ha sido identificada y debatida por muchos autores con diferentes puntos de vista que van desde el tipo de disciplina que el entorno construido representa hasta los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Las áreas clave, como la gestión del conocimiento y los contextos organizativos, han sido ignoradas en gran medida en la búsqueda de estrategias efectivas de conocimiento investigativo en la enseñanza.

Cinco temas clave se pueden resumir en base a la revisión de la literatura. Primero, los hallazgos revelan la importancia de la enseñanza basada en la investigación. Muchos estudios identifican que es esencial que los académicos sean activos en la investigación para ofrecer una enseñanza de buena calidad. Si los académicos son activos en investigación, la transferencia de la investigación a la enseñanza ocurrirá de manera natural e informal. En segundo lugar, el estudio identifica la importancia del enfoque de enseñanza en la entrega de conocimientos de investigación a los estudiantes.

La enseñanza enfocada en el estudiante es sugerida por muchos investigadores pedagógicos como el método de enseñanza más efectivo. Tercero, a través de la

transferencia de la investigación sobre la enseñanza, lo más importante es que los estudiantes deben ser entrenados para pensar y analizar críticamente. Cuarto, es importante mantener y evaluar el éxito de la transferencia de conocimiento; Especialmente el aprendizaje del estudiante generado por tal transferencia. En quinto lugar, la investigación en la enseñanza debe integrarse en la cultura de una institución de educación superior a través de una comunidad de práctica académica. Estos cinco hallazgos conceptuales ofrecen contribuciones significativas a los departamentos de educación superior al integrar la investigación con sus actividades de enseñanza.

Se ha señalado que la universidad debe formar profesionales a partir de la investigación y con la investigación, ya que “investigar lo mismo que se enseña permite enseñar lo que se sabe y saber lo que se enseña” (Parra, 2004) ese es “el espacio más propicio para establecerse como el nicho de las ciencias”. De esta manera, se orienta a desarrollar habilidades investigativas y debe cruzar de manera transversal el proceso formativo en las universidades, con la finalidad de crear en los estudiantes la capacidad intelectual de producir, utilizar conocimientos y aprender permanentemente para el desarrollo personal y de la sociedad.

De otro lado, la investigación en la universidad es una condición *sine qua non*, es un deber ser, sus actividades comprometen su desarrollo durante la época estudiantil. De tal manera que, de acuerdo con Reyes (2009), es necesario entender a la investigación como un proceso integrado al currículo, desarrollado a medida que la formación del futuro profesional se va concretando. Es una acción formativa investigada e investigativa, que desarrolla competencias contextualizadas al lugar de trabajo, motivadas por los propios problemas y alentada por la acción conjunta y colaborativa del profesor, hechos que favorecen a la formación profesional porque posibilita el análisis de la epistemología que subyace en los contenidos disciplinares de los procesos de adquisición, aplicación e intervención dados a través de la investigación (Torres, 1996).

El papel de los centros de investigación para desarrollar habilidades investigativas

Una estrategia que se ha desarrollado en las IES son los grupos de investigación, que son espacios de encuentro para la formación en metodologías de investigación en el campo profesional del estudiante y docente. La investigación no puede considerarse una

cuestión de profesores o de ciertos campos de conocimiento (Hernández, 2003). La investigación de hoy es una clave en la dinámica profesional. Por lo tanto, la implementación de la investigación formativa es necesaria dentro de los modelos educativos para formar un profesional integral, y puede ser apoyada por el desarrollo y la consolidación de centros de investigación en instituciones de educación superior.

En primer lugar, es necesario definir el semillero. Significa etimológicamente "un lugar donde la siembra y la reproducción, donde se guarda y se conserva, el origen y el principio de" (Facundo et al., 2007). Si se aplica hotbed a la investigación, es el espacio para cultivar talento estudiantil y profesional a través de la investigación. Sus objetivos son facilitar el cambio generacional, mejorar la calidad de la enseñanza, la investigación y el trabajo social. En ese sentido, los semilleros se han considerado como espacios para guiar y profundizar en el conocimiento relacionado con el campo del conocimiento que pertenece a la investigación (Guerrero, 2007).

Estructuralmente, los semilleros generalmente están compuestos por estudiantes y profesores interesados en aprender: cómo aprender de forma voluntaria, autónoma y extracurricular. En la mayoría de los casos, son coordinados o dirigidos por maestros, quienes desempeñan el papel de tutores y consejeros en el proceso de investigación formativa (Parra, 2009). Como se indicó en la sección anterior, estos espacios se enriquecen no solo con el conocimiento y la sabiduría de los docentes, sino también con el diálogo entre docentes y estudiantes, donde la experiencia de ambos contribuye a la consolidación del semillero como un espacio privado para la investigación formativa y también Como estrategia pedagógica.

Es fundamental tener claro el papel de los centros de investigación en la formación de habilidades investigativas. Los semilleros forman parte de esa estrategia educativa que responde a la investigación formativa y, en ese sentido, es apropiado pensar que la mayoría de los graduados de estos espacios no realizarán la investigación como parte de su vida profesional, porque estas áreas responden más a un espacio de capacitación que refuerza su propio conocimiento de la capacitación profesional, que es importante para indicar que el estudiante debe tener habilidades en la investigación si la aplicación de este conocimiento en su trabajo es necesaria (Miyahira, 2009).

Los focos de investigación se enmarcan dentro de un contexto de investigación formativa. Se establece como un espacio para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes, donde en la mayoría de los casos está ahí por su propia decisión e intereses, para profundizar en el conocimiento y conocer diferentes perspectivas, enfoques y metodologías de su campo de conocimiento (Macea, 2008). En este sentido, los semilleros fomentan la actividad de investigación científica dentro de las IES y contribuyen a la consolidación de una cultura científica en la comunidad académica (Benjumea y Sánchez, 2011).

Por lo general, los semilleros desarrollan sus actividades de investigación a través de seminarios, talleres, foros, mesas redondas, conferencias y sesiones de discusión y actividades grupales que fomentan el trabajo colaborativo, la argumentación, el debate, la reflexión y la proposición, que hoy en día son competencias necesarias en la formación profesional. Los procesos de investigación metodológica se forman mediante el desarrollo de trabajos como revisión de documentos, lectura, generación de escritura, diseño de esquemas, creación de prototipos y desarrollo de proyectos de investigación, actividades que se consolidan a partir del grupo de presencia y sesiones de trabajo (Miyahira, 2009).

Los centros de investigación se han establecido como una de las primeras etapas de la investigación. Los semilleros se han convertido en muchas IES en los primeros espacios de discusión, reflexión y construcción de problemas sociales o problemas de investigación en respuesta a los intereses que cada estudiante tiene. La autonomía es la clave en estos espacios, porque el estudiante debe tener la libertad de seguir temas que aborden su propia marca o intereses profesionales con respecto a su campo de conocimiento. Así, muchas universidades han incluido en su currículo académico la investigación como un tema clave para la construcción de calidad y la autonomía, buscando la vanguardia en nuevas metodologías de investigación como la pluralidad, la interdisciplinaria, la capacitación y la práctica (Macea, 2008).

Por lo tanto, la creación de redes de semilleros es importante en el proceso de formación del estudiante, ya que fomenta el trabajo interdisciplinario, la reunión de conocimientos y el trabajo de explicación. Entonces, es posible afirmar que desde que se establecieron los semilleros a través de redes, las comunidades de aprendizaje y la investigación formativa colectiva (Correa, 2011). Además, se adquiere el fortalecimiento

de habilidades como una formación profesional, donde espacios como focos son el lugar para implementar los conocimientos, gestionarlos y alentarlos, a fin de contribuir a la formación de un profesional integral.

A su vez, los semilleros se han convertido en un filtro para muchas unidades académicas de las universidades, como el comienzo de los jóvenes investigadores. Alimentan a grupos y centros de investigación y contribuyen a asegurar una renovación en estos espacios con la generación de nuevas ideas y reflexiones y al mismo tiempo dando sostenibilidad, a partir del cambio generacional que se discutió en las secciones anteriores (Rojas, 2010). Además de lo mencionado anteriormente, los estudiantes que están en centros de investigación, a diferencia de los que no lo están, están formados en habilidades para aprender a aprender, hacer referencia, buscar información, elementos clave para generar conocimiento y capacitar a los estudiantes en el lugar de trabajo (Benjumea y Sánchez, 2011).

Los centros de investigación han contribuido a la consolidación de una cultura científica y la investigación formativa que se produce en las universidades. Aunque esto no es garantía del apoyo institucional que a su vez genera en algunos estudiantes sentimientos de motivación para participar en estos espacios. Además, quizás haya problemas en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, y el trabajo que realizan los mismos tutores, quienes a partir de los sujetos del área de investigación pueden generar disgusto, desinterés y falta de motivación en los estudiantes por su participación en estos espacios de capacitación (Benjumea y Sánchez, 2011).

En consecuencia, es importante que las IES de la misma administración comiencen a mediar procesos que permitan la creación de una verdadera cultura de investigación, y no una investigación a medias, que pueda causar aversión o desinterés en los estudiantes. En ese sentido, las TIC son actualmente una herramienta clave en este proceso de investigación formativa porque muchos jóvenes están involucrados con estos escenarios tecnológicos que pueden promover la interactividad, la intercomunicación y la red de colaboración de forma virtual, promoviendo el tiempo y el espacio (Ramírez, 2011).

La investigación formativa, según lo indicado por (Miyahira, 2009) es esencial para la formación profesional con pensamiento crítico, reflexivo y proactivo, ya que

estimula la capacidad de preguntar y responder a problemas ambientales o situaciones que no se han resuelto. La investigación formativa está constituida como estrategia pedagógica por el profesor en el aula o en el alumno. Esta estrategia estimula y profundiza los conocimientos adquiridos en el campo de la formación del estudiante.

El rol de los docentes en los procesos de capacitación en investigación debe ser guiar, asesorar y proporcionar las habilidades básicas para fomentar las habilidades investigativas del estudiante en su campo de conocimiento. En estos procesos de investigación formativa, el profesor debe ser un estratega para alentar a los jóvenes a participar en las etapas de investigación y apropiación de estos espacios, también permite la consolidación de la cultura científica y la relación entre la institución y los estudiantes en espacios tales como centros de investigación.

Los centros de investigación se han convertido en un lugar de encuentro para la socialización, el debate, el razonamiento y el trabajo colaborativo, que en la mayoría de los casos está mediado por profesores o representantes institucionales. Luego, son una estrategia de enseñanza que permite el fortalecimiento de la investigación como un mecanismo para promover el cambio generacional en los grupos de investigación o, como se ha indicado, brindar capacitación profesional a las actitudes y habilidades de los estudiantes en su campo de conocimiento, porque hoy en día el ideal es Hacer de la investigación un tema transversal en los currículos ofrecidos por las universidades.

Finalmente, la importancia de mediar en los procesos de investigación formativa virtualmente, ya que las TIC actualmente ocupan un lugar importante en los procesos sociales. La virtualización de gran parte del proceso de investigación formativa permite, por ejemplo, una mayor eficiencia de los procesos, autonomía y flexibilidad en las actividades propuestas, siendo importante monitorear el mantenimiento de la calidad del contenido y la educación, y posibilitando el razonamiento, la discusión y la construcción del conocimiento de manera colectiva.

Enfoques para la enseñanza de la ciencia.

Los enfoques para la enseñanza de la ciencia se han reconstruido y replanteado a partir de los estudios de Woolnough (1994) sobre el "programa de ciencia para la elección

de los estudiantes". Woolnough descubrió que la elección de los estudiantes de participar en la ciencia está influenciada por la forma en que los maestros enseñan la ciencia.

Los enfoques para la enseñanza de la ciencia podrían explicarse como procedimientos y medidas de enseñanza de calidad implementada para una enseñanza efectiva (Copper, 1996; Woolnough, 1994; la enseñanza podría describirse como una información comprensible para los estudiantes).

En este estudio, los tutores y los profesores desempeñan un papel clave en el proceso de enseñanza, ya que son educadores que enseñan y desafían a sus alumnos (Freire, 2005). Sugiere que los tutores tienen influencia sobre los maestros estudiantes con respecto a los métodos de enseñanza que proveen para que estén equipados para enseñar ciencias en el nivel básico educativo. Por lo tanto, es importante que los tutores piensen en qué enseñarles a los maestros estudiantes y qué necesitan los tutores y profesores de ciencias para enseñarles de manera efectiva (Shulman, 1986)

Woolnough 1985 realizó un estudio exhaustivo sobre la "elección de la ciencia de los estudiantes". Su estudio, que identificó cuatro factores, a saber: necesidades y demandas de la sociedad, aportaciones y personalidad potenciales de los alumnos, factores escolares y, finalmente, se notó que las aportaciones externas influyeron en la elección de la ciencia por parte de los alumnos.

En este estudio, el factor escolar que fue uno de los aspectos, Woolnough identificado como influencia para la elección del estudiante en la ciencia se discute. También se discute el conocimiento pedagógico de Shulman. La razón es que se concentra en la influencia de la calidad de la enseñanza de los docentes y en la naturaleza del plan de estudios como uno de los factores importantes que son relevantes para este estudio. Se valoró más la calidad de los métodos de enseñanza para la ciencia y el estímulo de los maestros como determinantes críticos para atraer más interés y participación de los estudiantes en las carreras profesionales de la ciencia (Woolnough, 1994).

Esto implica las características de la calidad de los tutores, como el amor y el cuidado para alentar a los estudiantes a ser determinantes para los estudiantes que desean dedicarse a la ciencia a un nivel superior. Esto puede, a su vez, motivar a más estudiantes

a convertirse en entusiastas profesores de ciencias profesionales. En el presente estudio, el uso apropiado y de calidad de los métodos de enseñanza ofrecidos a los maestros estudiantes puede ayudar a determinar qué tan preparados y competentes están los mismos para enseñar ciencias en el nivel pregrado.

De manera explícita, Woolnough identificó a un profesor de ciencias de posgrado profesional y entusiasta bien calificado como un factor que contribuye a la enseñanza de la ciencia de calidad. Enfatizó que tal profesional graduado debe estar bien versado en todos los aspectos de la ciencia, así como tener especialización en un curso. Esto significa que un maestro profesional bien calificado no solo debe ser versátil en el contenido, sino también competente en metodología y dominio único en cualquiera de los cursos de ciencias, por ejemplo, biología, química o física. De manera similar, Freire (2005) sostiene que el maestro profesional no solo debe llevar el nombre, sino que debe poder cumplir con su deber al ser competente en contenido y metodología.

Además, Woolnough (1994) aclaró que la buena enseñanza se caracteriza por maestros que están entusiasmados con sus materias y bien organizados para la enseñanza interesante. Esto sugiere que se requieren tutores de ciencia auto motivados para que se dediquen a enseñar y preparar a los maestros estudiantes en la escuela de educación para dotarlos de conocimientos y habilidades para llevar a cabo su futura profesión.

Por otro lado, Cooper y McIntyre (1996) encontraron que la enseñanza de calidad es un procedimiento y una medida de enseñanza efectivos. Algunos aspectos comunes de las medidas y procedimientos percibidos por profesores y alumnos fueron los siguientes:

- Objetivos claramente establecidos para el aprendizaje. Vista previa y revisión de las lecciones.
- Ayudar a los estudiantes a contextualizar el contenido en relación con su propia experiencia y conocimiento
- Crear un entorno social de apoyo por parte del profesor para ayudar a los estudiantes a sentirse perteneciendo, respetados, mostrando cuidado y amor.

Cuando la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia se realizan en un orden sistemático y los estudiantes participan y son valorados en el proceso de enseñanza, los alienta a desarrollar más interés en el contenido y la metodología.

En resumen, el papel de los tutores es crucial en la vida de los estudiantes durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. La razón es que el deber primordial e importante de un tutor es educar a los estudiantes no solo académicamente, sino también desempeñar un papel importante en el desarrollo personal y social (Woolfolk, Hughe y Walkup, 2008). Por lo tanto, es importante que los tutores en el departamento de ciencias se equipen con habilidades profesionales y conocimientos para educar a los maestros estudiantes para que sean maestros entusiastas que ayuden a satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Otros estudios han demostrado que desarrollar la competencia de los maestros es un problema importante para implementar en las escuelas y mejorar la práctica (Buli, 2010). El presente estudio también reconoce que la competencia docente de los docentes es vital a nivel escolar y universitario. El nivel de competencia de los tutores tiene influencia en el aprendizaje de los estudiantes y el nivel de confianza.

Otra dimensión, que es muy relevante en este estudio, es el conocimiento del contenido pedagógico de Shulman (PCK). Describe a PCK como "esa amalgama especial de contenido y pedagogía que es singularmente la provincia de los docentes, su forma especial de conocimiento profesional" (Wilson, 2004 p. 22). Esto se utiliza como medio de enseñanza de la ciencia. La idea de Shulman PCK es relevante en este estudio porque demuestra la combinación de contenido y pedagogía para comprender cómo los temas y las cuestiones se planifican, organizan, representan y adaptan a los intereses y potenciales de todos los estudiantes durante la instrucción (Wilson, 2004). De manera similar, Cooper y McIntyre (1996) indicaron que un maestro debe enseñar con un objetivo claro y planificado, planeado para ayudar a todos los estudiantes a alcanzar la meta.

1.2.2 Variable 2: Aprendizaje significativo

Esta importante definición, tal como Ausubel lo concibió, representa un proceso a través del cual el nuevo conocimiento se relaciona con la estructura cognitiva del aprendiz. Este es un proceso que es sustantivo (es la "sustancia" del concepto que se relaciona), y por lo tanto ocurre de una manera no literal. No es un proceso arbitrario, ya que los nuevos conocimientos se relacionan precisamente con algunos contenidos adecuados y relevantes

que están presentes en la estructura cognitiva, denominados subsumers, ideas integradoras o ideas ancla.

El constructivismo es un concepto que surgió en los años 70 y 80, y sirvió para respaldar la afirmación de que los estudiantes no son receptores pasivos de información, sino que le dan sentido a la información que obtienen. En este sentido, los alumnos hacen todo lo posible para procesar el conocimiento interpretando la información, no solo recibiendo sin construir el conocimiento por sí mismos (Piaget, 1970). Por lo tanto, los constructivistas creen que cuando los aprendices dan sentido a la información que reciben de los maestros al acumular conocimientos, sus ideas cambian de la adquisición de información a la construcción de conocimientos (Piaget, 1970). Del mismo modo, las teorías constructivistas básicamente crean oportunidades para que los estudiantes las creen. Sus propias ideas son claras. Esto se puede hacer mediante discusiones con otros, emprendiendo una investigación crítica o explorando, comprobando su fuerza mediante la observación, la experimentación (Hodson, 1998) y sacando conclusiones.

Al desarrollar la comprensión cognitiva personal, los estudiantes construyen y reconstruyen su realidad social (Reusser y Pauli, 2015, Leach y Scott, 2010). Por ejemplo, la interacción con compañeros y maestros en la escuela varía entre sí. También es importante que los tutores conozcan las diferencias y los cambios en el comportamiento de los estudiantes para realizar tareas, según la zona de desarrollo proximal de los estudiantes. Vygotsky (1978) describe la zona de desarrollo proximal como:

La distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución de problemas independiente y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces (Vygotsky 1978).

Esto implica que cada alumno tiene un potencial innato que debe ser asistido o guiado por una persona, un maestro o compañeros más capaces. Esto se debe a que cada alumno puede explorar sus ideas a algún nivel, pero cuando recibe el apoyo de un maestro o de un compañero más capacitado y experimentado, el alumno puede mejorar más allá de su zona de desarrollo original.

La visión de Vygotsky (1978), sugiere que los maestros que enseñan y aprenden en general deberían conducir al desarrollo. Podría estar relacionado con este estudio que, la enseñanza de la ciencia debería conducir al desarrollo. Los maestros pueden hacer eso brindando oportunidades para que los alumnos se involucren en actividades que les ayuden a adquirir habilidades y conocimientos cognitivamente. Esto se debe a que un estudiante el desarrollo cognitivo tiene lugar a través de la interacción social con sus compañeros y maestros en la escuela (Vygotsky, 1978).

Woolnough, (1994) desarrolló el enfoque constructivista para la enseñanza de la ciencia, con un resumen de que un maestro identifica las ideas y opiniones de los estudiantes para:

- Crear oportunidades para que los estudiantes exploren sus ideas y prueben su solidez para explicar los fenómenos, tener en cuenta los eventos y hacer predicciones.
- Proporcionar estímulos para que los estudiantes desarrollen, modifiquen y, cuando sea necesario, cambien sus ideas y puntos de vista.
- Apoyar su intento de repensar y reconstruir ideas y puntos de vista.

Estos sugieren que creen que el aprendizaje es un proceso desde la adquisición de información y experiencia hasta la construcción de conocimiento. Los aprendices no son solo receptores pasivos de información, sino que son procesadores activos de información. En otras palabras, pueden dar sentido a la información.

Además, en el constructivismo para enseñar ciencia, un tutor puede usar una variedad de métodos, como plantear una pregunta, plantear un problema, realizar demostraciones e involucrar a los estudiantes en actividades prácticas en el laboratorio o en el campo. Esto puede permitir a los estudiantes construir nuevas experiencias con la experiencia anterior y pensar críticamente para transferir experiencias. En relación con este estudio, un tutor hábil puede obtener la respuesta y la interpretación de los estudiantes mediante preguntas, trabajo práctico, discusión en grupo y actividades de escritura. Otras formas de enseñanza de apoyo, como la ilustración de una tabla y un diagrama, pueden usarse en la enseñanza (Hodson 1998; Woolnough 1994).

Aunque los alumnos asisten a una lección de ciencias con conocimientos y experiencias previas debido a la experiencia cotidiana, no son todas las lecciones enseñadas en la clase de ciencias con las que están familiarizados. En este sentido, es preferible que los tutores proporcionen experiencia de trabajo práctica para que los estudiantes tengan una idea de los fenómenos para desarrollar la experiencia individual de los estudiantes (Woolnough y Allsop, 1985). Esto es lo que White (1996) llama construir "conocimiento episódico" o "recuerdo de eventos". Eso es juntar piezas de ideas para dar sentido al conocimiento. Ocurre cuando los educadores tratan de ayudar a los estudiantes al llevarlos a través de diferentes formas de enseñar y aprender las actividades de una manera sistemática para una buena comprensión. Bruner se refiere a esto como "andamio" y son los pasos tomados para ayudar a los estudiantes progresivamente hacia una comprensión sana y, finalmente, una mayor independencia en el proceso de aprendizaje (Bruner, 1978).

En este estudio, es importante que los departamentos universitarios establezcan estándares positivos y creíbles dignos de ser emulados por los futuros maestros estudiantes en la enseñanza de la ciencia.

Los departamentos donde los estudiantes tenían una reputación de fracaso tienden a tener menos estudiantes que se inscriben con ellos (Woolnough 1994). Por lo tanto, la enseñanza de la ciencia debe hacerse sistemáticamente para una buena comprensión.

En resumen, el constructivismo o los constructivistas han tomado la noción de que los estudiantes construyen su propia comprensión y se basan en eso. Sostienen que la enseñanza y el aprendizaje dependen de la forma en que los alumnos crean nuevos esquemas mentales (ideas) basados en conocimientos previos (Dillion y Osborne, 2010). Esto está en línea con una de las formas de enseñanza efectiva de Cooper y McIntyre que, un profesor en curso debe ver y revisar lecciones basadas en el conocimiento previo de los alumnos relacionados con el estudio.

Algunas ideas esenciales sobre la teoría del aprendizaje significativo.

La Teoría del Aprendizaje Significativo (TAS), se remonta a 1963 cuando David Ausubel (2003) publicó un trabajo titulado "La psicología del aprendizaje verbal

significativo". Es una teoría sobre el aprendizaje humano, basada en el estudio de los mecanismos mediante los cuales se procesa la adquisición y retención de una gran cantidad de significados (Ausubel, Novak y Hanesian, 1980). Es una teoría constructivista, ya que se basa en el principio de que es el ser humano, como organismo, el que construye y gestiona el producto de su propio aprendizaje.

El término idea-ancla (o solo ancla) es el menos adecuado de los tres presentados anteriormente, porque el proceso de aprendizaje significativo no es un anclaje simple, una unión simple entre el nuevo conocimiento y el conocimiento que el aprendiz ya tiene.

En la medida en que este proceso tiene lugar, cuando el nuevo contenido adquiere un significado para el sujeto, se produce una transformación de los subsumidores de la estructura cognitiva. En la asimilación significativa, el nuevo conocimiento interactúa con un subsumidor, esto se modifica y el nuevo conocimiento adquiere un significado personal, como se ilustra en el siguiente esquema:



Es la presencia de conceptos y proposiciones relevantes, ideas claras e inclusivas en la mente del aprendiz, lo que dará sentido a los nuevos conocimientos en interacción con estas ideas. El aprendizaje significativo es este mecanismo cognitivo, pero también es el producto del mismo, es decir, la atribución de significado a la nueva información, acompañada de una modificación y enriquecimiento del subsumidor, que de este modo se vuelve más explicativo y potencialmente más rico para apuntalar el aprendizaje futuro. Es por tanto un proceso a la vez constructivo y reconstructivo.

Para tener un aprendizaje significativo se deben cumplir dos condiciones:

- La confrontación del alumno con un contenido potencialmente significativo, que requiere que: el mismo tenga un significado lógico, lo que significa que es conceptualmente coherente hasta el punto de ser potencialmente vinculable a la estructura cognitiva del aprendiz, en un proceso sustantivo y no arbitrario; hay subsumidores

apropiados en la estructura cognitiva del alumno que permiten la interacción con ese nuevo contenido.

- Que el alumno posea una actitud potencialmente significativa, es decir, una voluntad de aprender significativamente.

Según Ausubel (2003), lo que aprendemos son palabras u otros símbolos, conceptos y proposiciones. Por lo tanto, con respecto al objeto que se aprende, el aprendizaje significativo se puede clasificar en: representativo; conceptual, y proposicional.

El aprendizaje representativo, que consiste en asociar etiquetas a las cosas, ocurre desde una edad temprana y naturalmente conduce a un aprendizaje significativo de conceptos, sin el cual es imposible aprender proposiciones significativas, ya que éstas dependen de los significados de los conceptos involucrados en ellas. Los conceptos son, por lo tanto, el foco del aprendizaje significativo, y con ellos pensamos y nos comunicamos.

Cuando el criterio utilizado es la organización jerárquica de la estructura cognitiva, el aprendizaje significativo puede ser de tres tipos: subordinado, superior o combinatorio.

Así, a través del proceso de asimilación, los subsumidores van asimilando cada vez más conceptos y proposiciones y, en consecuencia, ampliando su alcance. Este proceso se denomina diferenciación progresiva, y el aprendizaje significativo que se produce mediante este mecanismo se denomina aprendizaje subordinado.

Pero al mismo tiempo que los conceptos se diferencian y se enriquecen, las relaciones cognitivas entre conceptos se van encontrando cada vez más. Cuando se establecen estos puentes entre los conceptos cognitivos, lo suficientemente diferenciados, es decir, cuando ocurre lo que Ausubel denominó reconciliación integradora, pueden surgir conceptos más generales y amplios llamados conceptos superordinados. Cuando se construyen, lo que ocurre se llama aprendizaje superior.

Pero también puede ocurrir el aprendizaje combinado, en el que los nuevos conceptos no se asimilan para subsumir al anterior, como ocurre en el aprendizaje superior, ni se subsumen en ellos como sucede en el aprendizaje subordinado.

Aprendemos de manera significativa al combinar estos mecanismos sistemáticos: diferenciación progresiva de conceptos más generales e integrales, que cada vez son más generales, más amplios y más ricos, reconciliación integradora entre conceptos ya suficientemente especificados y diferenciados para producir conceptos y procesos más generales mediante los cuales nuevas ideas vinculado a ideas de la estructura cognitiva que no son ni superiores ni inferiores en la jerarquía, por ejemplo, por analogías. Estos mecanismos tienen implicaciones sobre cómo se deben enseñar las ideas a los estudiantes lo señala, Ausubel (2003):

Los psicólogos educativos sesgan a fraccionar, de manera poco predecible e intempestiva, la disposición o correlato de presentación," descendente "o" ascendente ", y la ordenación que continúa en la estructura cognitiva. En general, los psicólogos neo - conductistas han favorecido el orden ascendente y los constructivistas el orden descendente.

Si bien Ausubel (2003) cree que se debe comenzar con ideas generales, que se diferenciarán gradualmente, también se aprecia la existencia de otro mecanismo con una dirección ascendente: la reconciliación integradora. El sujeto que aprende de manera significativa va de lo general a lo particular y viceversa, en un proceso que introduce la nueva información en una estructura cognitiva jerarquizada, sistematizándola de manera organizada.

Como no siempre, en una etapa dada del aprendizaje de un estudiante, tiene los subsumentes apropiados para aprender significativamente una "esfera particular de conocimiento", entonces una manera de facilitar el aprendizaje y la retención en estas circunstancias es "introducir subsumidores apropiados y hacerlos parte" de la estructura cognitiva existente antes de la presentación de la tarea del aprendizaje" (Ausubel, 2003).

El concepto de aprendizaje significativo es también el concepto central de la Teoría de la Educación de Joseph Novak (1997). Si Ausubel ya había concebido la idea del

importante papel que tiene la estructura cognitiva del aprendiz en el proceso de aprendizaje significativo, Novak desarrolló esta idea haciendo que este concepto fundamental sea menos estrictamente cognitivista y más humanista, teniendo en cuenta la naturaleza transdimensional del aprendiz, que como Otro ser humano, piensa, siente y actúa.

Esta visión constructivista humana, de Novak, en la que el estudiante no es visto como una máquina de pensamiento, sino como un ser humano cuya dimensión intelectual está estrechamente vinculada a otras dimensiones, va en la misma dirección que defienden las ciencias modernas y las tecnologías de la cognición. Basta recordar el conocido trabajo de António Damasio, «El error de Descartes», donde este neurobiólogo escribe las siguientes palabras (Damasio, 1995, p. 15):

Las escalas inferiores de una construcción neurológica de la razón son los mismos que modulan el proceso de emociones y sentimientos, incluyendo también las funciones físicas anatómicas para la supervivencia del organismo. Al mismo tiempo, estas escalas inferiores conservan permanentemente relaciones interactivas con casi todos los órganos del cuerpo, lo que pone a nuestro organismo directamente en el eslabonamiento de las operaciones, lo que originan actuaciones de las escalas superiores de la razón, toma de decisiones y, por extensión, sociales. Comportamiento y capacidad creativa. Todos estos elementos mencionados, la emoción, el sentimiento y la regulación biológica juegan un papel en la razón humana. Las disposiciones de escala inferior de nuestro cuerpo son elementos articulados del mismo sistema que reafirma la escala superior de la razón.

Pretendiendo que la educación científica conduce a un rico, sustantivo, no literal, aprendizaje de conceptos, leyes y teorías científicas, capaz de mejorar a los estudiantes para resolver diversos problemas científicos, se debe tener en cuenta la transdimensionalidad de la mente humana (Fernandes, 2000, Gardner, 1994), por lo tanto, la planificación de la enseñanza debe utilizar diferentes medios, diferentes estrategias y diferentes formas de expresión.

Joseph Novak considera muy importante que los estudiantes revelen su estructura cognitiva, que "negocien" e intercambien significados entre sí y con el profesor, y que se apliquen mecanismos de aprendizaje significativos en las escuelas. Estas son las razones

por las que creó su herramienta metacognitiva conocida pero infrautilizada llamada mapa conceptual. Este trabajo finaliza con este organizador gráfico basado en la TAS y con algunas aplicaciones excelentes que este organizador puede tener en la educación.

1.3 Definición de términos básicos

Competencia de Investigación: Habilidad para conseguir, encontrar o adquirir conocimientos novedosos y darles el uso correcto y eficiente en la solución de problemas relacionados con la investigación formativa y/o investigación profesional. (Buendía-Arias, J. 2010)

Habilidad Intelectual: Capacidad para procesar información, desarrollar el pensamiento crítico y creador. (Valdovinos V, V. 2015)

Habilidad Investigativa: Capacidad intelectual para solucionar problemas con el uso del método científico. (Martínez R, D. 2014)

Investigación Científica. Proceso de producción de conocimientos haciendo uso del método científico. (Bunge, M.1959)

Método Didáctico: Conjunto de procedimientos para organizar y conducir el trabajo educativo en función del logro eficiente de los objetivos de aprendizaje (Abreu, O. 2017)

Método Investigativo: Conjunto de procedimientos para organizar y conducir el trabajo educativo, haciendo uso de la metodología científica, para el logro eficiente de los objetivos de aprendizaje (Hernández. 2014)

CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1 Formulación de la hipótesis principal y variables

2.1.1 Hipótesis general

Existe una relación significativa entre las habilidades investigativas y el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de la carrera de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima - 2019.

2.1.2 Hipótesis específicas

Existe una relación significativa entre la planificación y el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de la carrera de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima - 2019.

Existe una relación significativa entre las tareas y el marco teórico y el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de la carrera de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima - 2019.

Existe una relación significativa entre la determinación de problemas y el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de la carrera de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima. 2019.

2.1.3 Variables

Variable 1: Habilidades investigativas

El término de *habilidades investigativas*, aun cuando ha sido enunciado y trabajado en diversas investigaciones no cuenta con una amplia gama de definiciones. Los

principales conceptos pueden agruparse en: 1. *Habilidad (es) investigativa (s)* (Pérez &López, 1999; Moreno, 2005; Machado et al., 2008).

Variable 2: Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje (Ausubel, 2002).

Definición operacional de variables

Habilidades investigativas: Las habilidades investigativas se componen de dos dimensiones, la primera dimensión son las básicas y se compone de indicador; la segunda dimensión propia de la disciplina.

Aprendizaje significativo: El aprendizaje significativo se compone de dos dimensiones, la primera dimensión lo constituye la actitud y percepción y se compone de tres indicadores; la segunda dimensión es adquirir e integrar y se compone de cuatro indicadores.

CAPITULO III: METEOROLOGÍA DE LA INVESTIGACION

3.1 Diseño metodológico

La presente investigación reúne las condiciones metodológicas de ser una investigación descriptiva correlacional ya que determina la relación entre las habilidades investigativas y el aprendizaje significativo de los estudiantes del VIII ciclo de la carrera de Economía de la Universidad Cesar Vallejo.

La presente investigación aplicó un diseño no experimental y es descriptiva de nivel correlacional debido a que se correlacionan las variables en estudio, sin realizar manipulaciones sobre las mismas. La prueba de correlación entre las variables permitió evaluar la existencia del nivel de relación entre ellas. Al mismo tiempo, la investigación fue de corte transversal debido a que la recolección de datos se efectuó en un solo momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.18).

El enfoque cuantitativo debido a que las variables fueron medidas por medio de una escala numérica. Según el paradigma se constituye en investigación cuantitativa, porque se aplicaron encuestas a los estudiantes de la Universidad y de acuerdo al análisis de las respuestas de dichas encuestas se podrán establecer datos estadísticos para interpretar los resultados obtenidos en nuestra investigación.

Por el Nivel de Profundidad del Estudio: Esta investigación ha sido descriptiva correlacional porque relaciona dos variables mediante la aplicación de una encuesta.

La investigación descriptiva, según se mencionó, trabaja sobre realidades de un hecho y su característica fundamental es la de presentar una información correcta. Esta puede incluir los siguientes tipos de estudio: Encuestas, Casos, Exploratorios, Causales, De Desarrollo, Predictivos, De Conjuntos, De Correlación (Grajales, 200, parr.3).

Según el Alcance Temporal: Ha sido una investigación descriptiva porque describen las variables.

3.2 Diseño muestral

3.2.1 Población

Según Levin y Rubin (2011). “Una población es un conjunto de todos los elementos que estamos estudiando, acerca de los cuales intentamos sacar conclusiones” (Pág.10). La población está conformada por los 211 estudiantes de los cuales la muestra está dada por los 20 estudiantes del VIII ciclo de la Escuela de Economía de la Universidad César Vallejo, momento en que empiezan a desarrollar el trabajo de investigación.

3.2.2 Muestra

Según Levin y Rubin (2011). “Una muestra es una colección de algunos elementos de la población, pero no de todos.” (Pág.10)

La muestra está conformada por los 20 estudiantes del VIII ciclo de Economía, debido a que son los estudiantes mencionados empiezan en esta etapa a desarrollar los trabajos de investigación de fin de carrera. Es importante señalar que por la población reducida y considerando que existe solo un aula por ciclo podemos decir que la muestra es representativa.

3.3 Técnicas para la recolección de datos

El investigador mexicano, Hernández *et al.* (2014, p. 274), señala que la obtención de los datos se establece a partir de haber preparado un plan en detalle de acuerdo a lo que el investigador se ha propuesto en su trabajo, aquí se obtuvieron los datos utilizando la técnica denominada encuesta, estructurada para tal efecto.

3.3.1 Descripción de los instrumentos

El instrumento consideró un cuestionario con 27 ítems para la primera variable y 36 la segunda que permitió obtener la información, que luego fue procesado e interpretado para llegar finalmente a los resultados.

3.3.2 Validez y confiabilidad de los instrumentos

Para considerar la validez del instrumento se hizo a partir de la validación de expertos, quienes revisaron los ítems que se han considerado en la investigación, todo ello se denomina validez del contenido. En los anexos se encuentran consignados los resultados obtenidos.

Para establecer la confiabilidad, se midieron las variables habilidades investigativas y aprendizaje significativo y para ello se recurrió a través del Alfa de Cronbach.

3.4 Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información

Tomando en cuenta el tipo de investigación realizada, con la finalidad de procesar los datos obtenidos, se hizo uso del análisis estadístico descriptivo para la distribución por frecuencias, las mismas que fueron mostradas con tablas y figuras, a cada uno de ellos se agregaron las interpretaciones.

De otro lado también se realizó un análisis inferencial con la finalidad de contrastar las hipótesis, en esta medida se aplicó un coeficiente de correlación. Para la aplicación estadística se hizo uso de la prueba paramétrica Coeficiente de Pearson.

3.5 Aspectos éticos

En esta presente investigación se aplicó principios éticos de la carrera de economía, además se guardará reserva absoluta y discreción de la información presentada, porque se tuvo en cuenta la propiedad intelectual, ya que este trabajo está realizado solo con la

finalidad investigativa, es por ello que se guardó el debido respeto a las convicciones políticas, morales, religiosas, sociales, jurídicas, medio ambientales y éticas de la entidad.

Además de proteger la identidad de todos los individuos que hayan tenido participación en este trabajo de investigación, mostrando honestidad y veracidad en los resultados obtenidos, según la metodología aplicada a estos individuos y la entidad propiamente.

CAPITULO IV: RESULTADOS

4.1 Datos descriptivos.

Tabla 1

Habilidades Investigativas (HI)

		Q	%
Muy de Acuerdo	(MA)	19	0%
De acuerdo	(DA)	150	28%
Ni de acuerdo ni desacuerdo	(N)	300	56%
En desacuerdo	(ED)	63	12%
Muy en Desacuerdo	(MD)	8	1%
TOTAL		540	100%

Fuente: Elaboración propia

Nota: Total de respuestas y resultados para HI

Se aprecia en la Tabla 1 que en la variable Habilidades investigativas (HI), solo el 28 % del puntaje fueron asignados a las afirmaciones del instrumento anexo 3 que posibilitaría un adecuado nivel en las habilidades necesarias para desarrollar investigaciones sólidas y que aporten a la solución de problemas de índole económico.

Tabla 2

HI: Planificación

	PLAN1	PLAN2	PLAN3	PLAN4	PLAN5	PLAN6	PLAN7	PLAN8	PLAN9
MA	11	1	1	0	0	0	0	0	0
DA	6	10	9	9	8	7	4	5	6
N	3	7	9	9	8	12	14	14	11
ED	0	2	1	2	4	0	2	1	3
MD	0	0	0	0	0	1	0	0	0

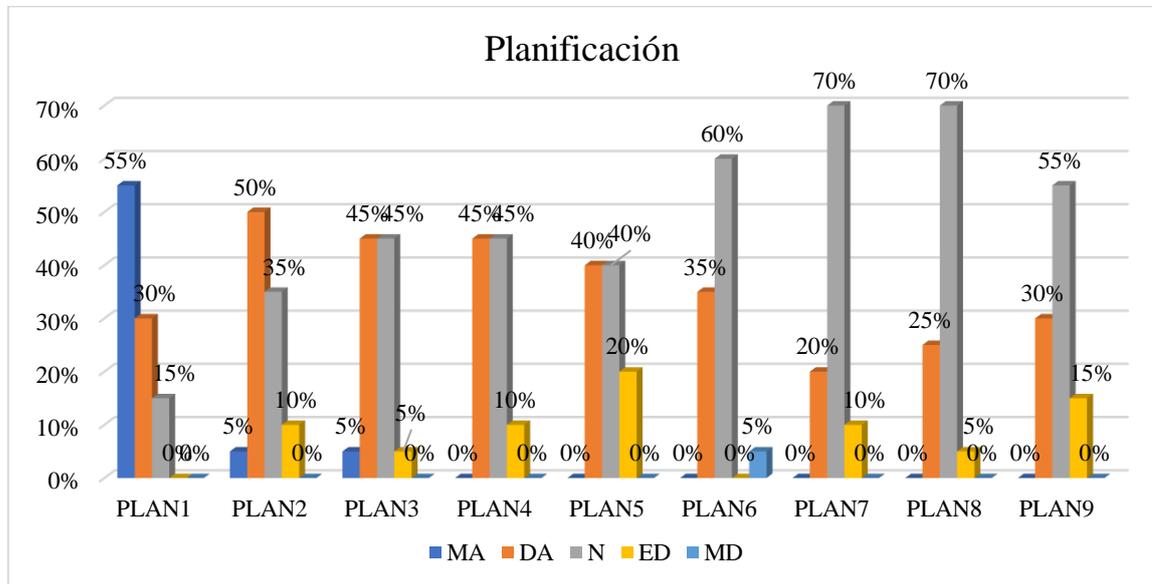
Fuente: Elaboración propia

Nota: Puntaje de las nueve afirmaciones expuestas a evaluación de la dimensión Planificación de la variable HI

La primera dimensión de la variable HI se denomina planificación y se podría decir que es la que más aporta al bagaje de habilidades que debieran tener los estudiantes objeto de estudio, a pesar que representan el 42.7% del puntaje sumadas las respuestas MA y DA en relación a las otras tres alternativas N, ED y MD que sumadas nos indican falencias en

las habilidades obtenidas en su proceso de profesionalización hasta el octavo ciclo en esta dimensión, estas observaciones se evidencia en la Tabla 2 y la Gráfico 1 del presente trabajo.

Figura 1. Resultados generales de la dimensión planificación



Fuente: Elaboración propia

Tabla 3

HI: Plani: Uso de las horas curriculares para la investigación

	PLAN1	PLAN2
MA	11	1
DA	6	10
N	3	7
ED	0	2
MD	0	0

Fuente: Elaboración propia

Nota: Puntaje para 1ra y 2da afirmación

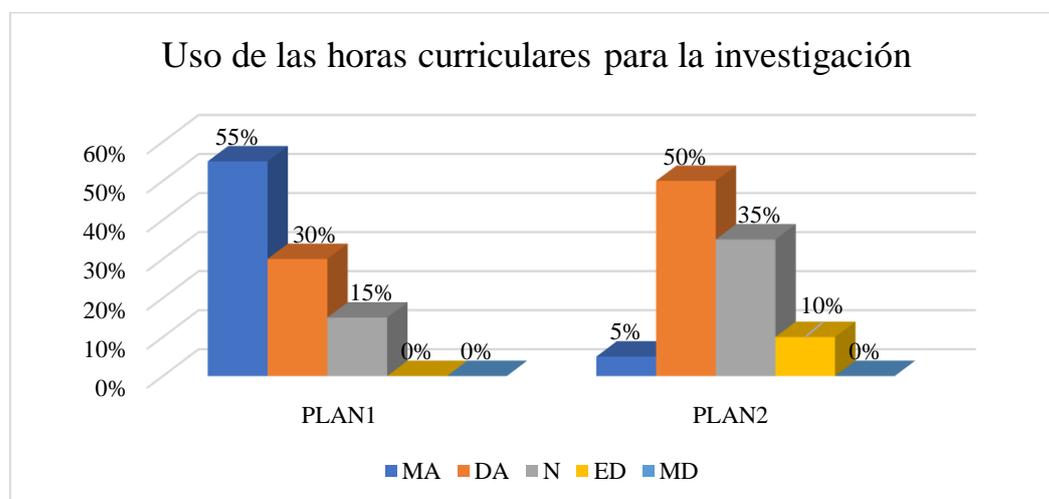
PLAN1 Se necesitan un número mayor de horas para investigación

PLAN2 Se requiere dosificar que se utiliza para investigación

De acuerdo a la Tabla 3 y al Figura 2 se observa que de la dimensión HI, en la dimensión planificación el indicador uso de horas curriculares para la investigación, y teniendo en consideración que en la UCV de un total de 151 que se requieren para ingresar

al octavo ciclo de la carrera de Economía, existen solo 10 créditos dedicados a la investigación, los alumnos son conscientes de la limitada cantidad de horas y sienten la necesidad de dedicarle más tiempo a la investigación. Es así que para las dos primeras afirmaciones hay puntajes aceptables que representan el 85% y 55 % del total de las respuestas de los alumnos, que en promedio hacen para este indicador el 70% como puntaje para reconocer que en esta dimensión ayuda a lograr habilidades investigativas.

Figura 2. Resultados generales indicador *Uso de las horas curriculares para la investigación*



Fuente: Elaboración propia

Tabla 4

HI: Plani: Indicador nivel de conocimientos científicos de Economía

	PLAN3	PLAN4	PLAN5
MA	1	0	0
DA	9	9	8
N	9	9	8
ED	1	2	4
MD	0	0	0

Nota: Puntaje para 3ra, 4ta y 5da afirmación

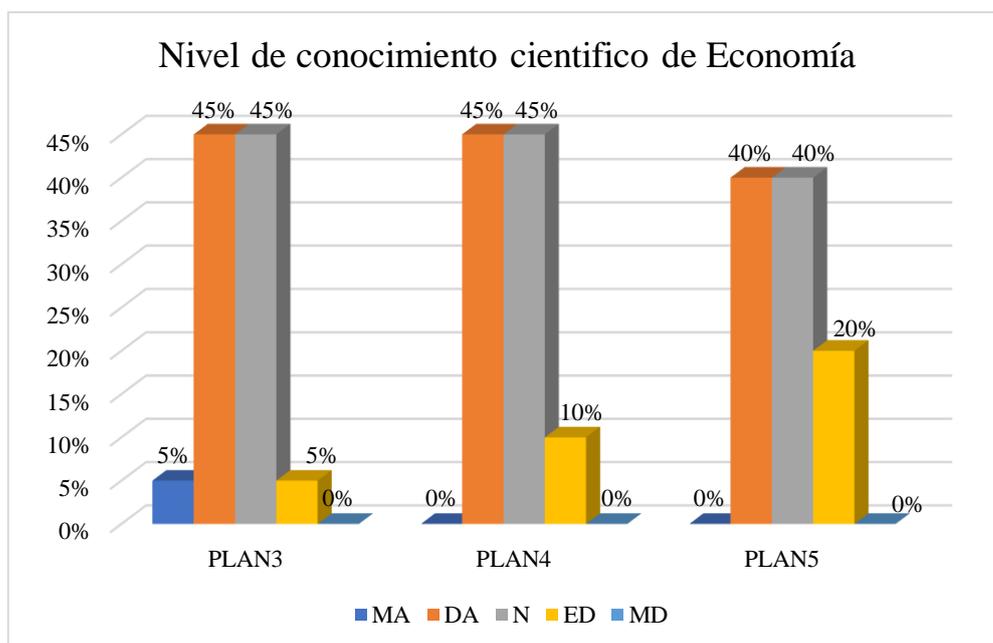
PLAN3 Conozco todas las teorías más importantes de la Economía

PLAN4 Conscientemente centro mi atención en la teoría económica

PLAN 5 Pido el apoyo y ayuda de mis compañeros y docentes cuando no entiendo la teoría

En la tabla 4 y la figura 3 se muestran los resultados para las afirmaciones del indicador nivel de conocimientos científicos de la dimensión planificación, donde los puntajes adecuados para aportar a las HI representan el 50%, 45% y 40% para las afirmaciones MA y DA, que expresados en términos promedios dan para la dimensión el 45% y que comparado con el 55% de promedio para las otras tres alternativas N, ED y MD, que serían las menos deseables en los resultados para los estudiantes del VIII ciclo del Escuela de Economía de la UCV, denotan un inadecuado desarrollo de la habilidad para planificar. Esto nos indican también que hay dificultades en el manejo de la teoría económica factor fundamental en el sostenimiento de las investigaciones más allá del manejo cuantitativo que es el fuerte de los estudiantes y profesionales de la economía.

Figura 3 Resultados generales del indicador nivel de conocimientos científicos de economía



Fuente: Elaboración propia

Tabla 5

HI: Plani: Asociación y transferencia de teoría

	PLAN6	PLAN7	PLAN8	PLAN9
MA	0	0	0	0
DA	7	4	5	6
N	12	14	14	11
ED	0	2	1	3
MD	1	0	0	0

Fuente: Elaboración propia

Nota: Puntaje de 6ta, 7ma, 8va y 9na afirmación

PLAN6 Me agrada leer nuevos libros de Economía, de materias relacionadas y cultura general

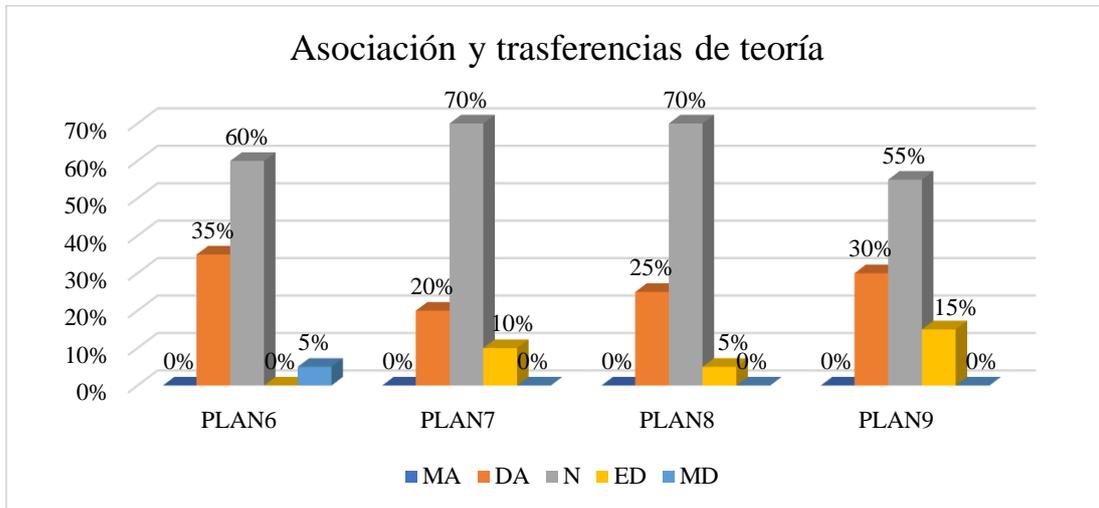
PLAN 7 Para compartir teorías se necesita tener bastante conocimiento

PLAN8 Participo en grupos investigativos

PLAN 9 Asisto a actividades investigativas que se programan

Los resultados del indicador asociación y transferencia de teorías, perteneciente a la dimensión planificación de la variable HI, nos muestran que solo el 27.5% del puntaje corresponde a las alternativas que aportan a esta variable y que el 72.5% de los puntajes nos advierten las limitadas posibilidades de transferir teorías en los trabajos de investigación, traduciéndose en los números que arroja la tabla 6 y la gráfica 4 donde cada una de las afirmaciones que irrigarían a un manejo de habilidades potencialmente favorables representan solo el 35%, 20%, 25% y 30% sumados los puntajes para las alternativas MA y DA para cada una de las afirmaciones PLAN6, PLAN7, PLAN8 y PLAN9, esto indica una baja participación en eventos de investigación, muy poco trabajo colaborativo intercambiando ideas sobre las teorías económicas y poco trabajo inter y multidisciplinario.

Figura 4 Resultados generales del indicador asociación y transferencia de teoría



Fuente: Elaboración propia

Tabla 6

HI: Determinación de problemas

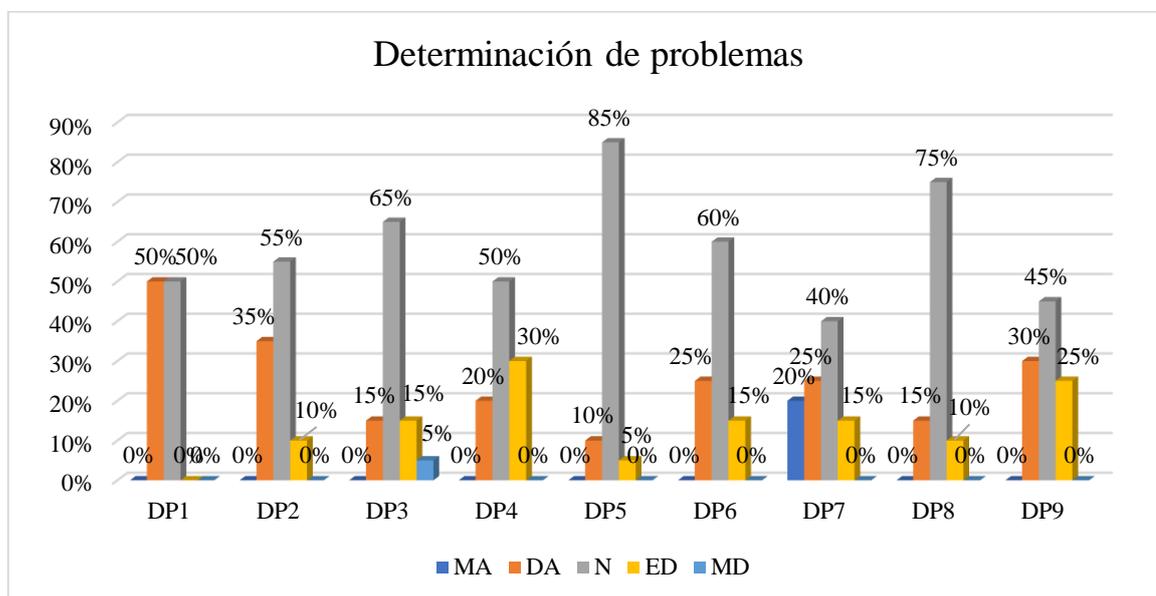
	DP1	DP2	DP3	DP4	DP5	DP6	DP7	DP8	DP9
MA	0	0	0	0	0	0	4	0	0
DA	10	7	3	4	2	5	5	3	6
N	10	11	13	10	17	12	8	15	9
ED	0	2	3	6	1	3	3	2	5
MD	0	0	1	0	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia

Nota: Puntaje en relación las afirmaciones para la dimensión determinación de problemas

La segunda dimensión de la variable HI que es la determinación de problemas contempla tres indicadores: identificación de problemas, aplicación de conocimientos e identificación de hipótesis, de los cuales solo el 27% de la puntuación responde a las alternativas MA y DA, por lo tanto el restante 73% representa a lo no deseado para las HI y partiendo de la premisa que para cualquier situación problemática se inicia reconociendo el problema, tendremos una situación clara de limitación en las posibles soluciones de la misma, estos resultados se pueden visualizar claramente en la tabla 6 y la figura 5.

Figura 5 Resultados generales de la dimensión determinación de problemas



Fuente: Elaboración propia

Tabla 7

HI: Dp: Indicador identificación de problemas

	DP1	DP2	DP3
MA	0	0	0
DA	10	7	3
N	10	11	13
ED	0	2	3
MD	0	0	1

Fuente: Elaboración propia

Nota: Puntaje para 1ra 2da y 3da afirmación

DP1 Observo todas las características de un problema

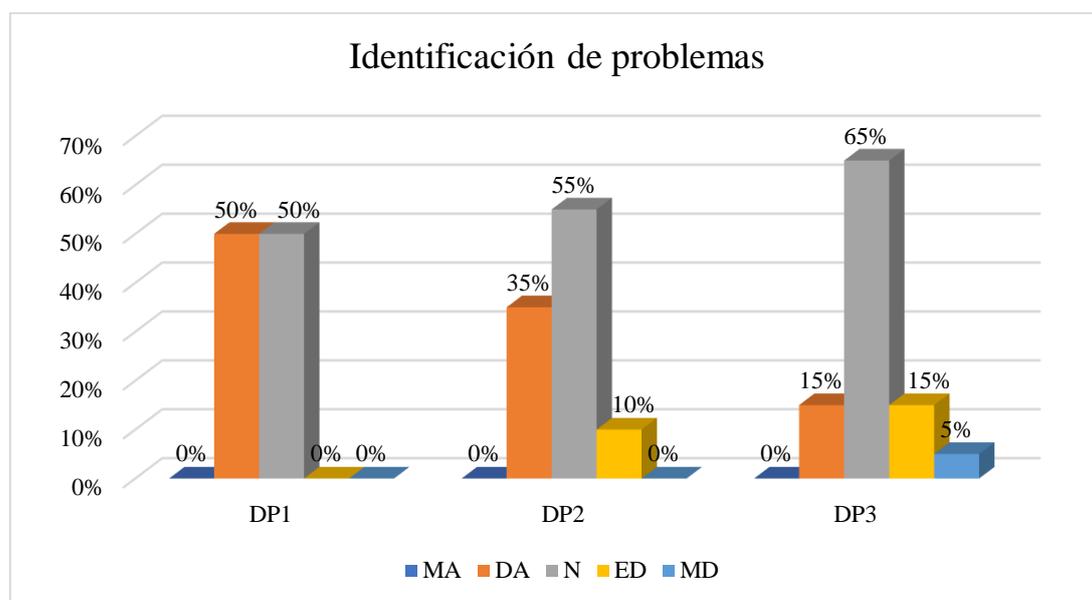
DP2 Me esfuerzo por interiorizar la metodología de la ciencia

DP3 Me resulta fácil diferenciar los problemas específicos

Uno de los indicadores con el cual hemos medido la dimensión determinación de problemas de la variable HI, es la identificación de problemas mediante tres afirmaciones, los mismos que las acotamos entre cinco alternativas MA, DA, N, ED, y MD dando como resultados los puntajes de 50%, 35% y 15% para la

suma de alternativas MA y DA en relación a las afirmaciones DP1, DP2 y DP3, indicándonos que es insuficiente para conseguir buenos trabajos de investigación en la Escuela de Economía de la UCV y este resultado en términos promedios representa el 30% para la puntuación positiva que denota limitaciones en las HI de los estudiantes, datos que se evidencian en la tabla 7 y la figura 6.

Figura 6 Resultados generales del indicador identificación de problemas



Fuente: Elaboración propia

Tabla 8

HI: Dp: Indicador aplicación de conocimientos

	DP4	DP5	DP6
MA	0	0	0
DA	4	2	5
N	10	17	12
ED	6	1	3
MD	0	0	0

Fuente: Elaboración propia

Nota: Puntaje de 4ta, 5ta y 6ta afirmación

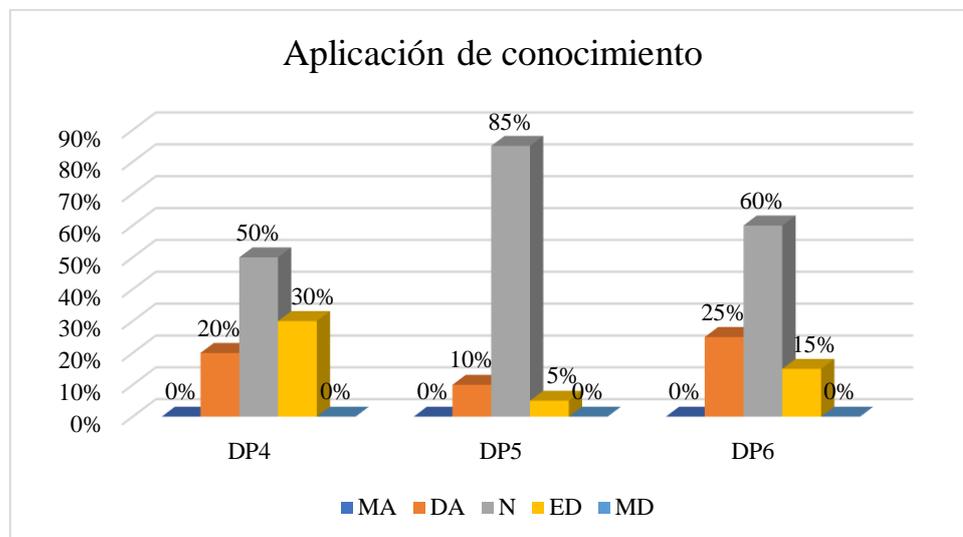
DP4 La investigación necesita de habilidades para encontrar detalles

DP5 Se observa que la creatividad junto a la investigación tiene relación

DP6 Me resulta fácil establecer una idea y explicarlo con argumentación

En el indicador aplicación de conocimientos de la dimensión determinación de problemas de la variable HI, se ha medido a través de tres afirmaciones DP4, DP5 y DP6 para la escala de Likert MA, DA, N, ED, y MD, donde para las opciones MA y DA obtuvimos un porcentaje de 20% y 25% del total y en general para este indicador un promedio 21.7% de puntuación para las mismas que impiden la aplicación adecuada de conocimientos por parte de los alumnos a los proceso de investigación producto de las HI poco desarrolladas, resultados que se muestran en la tabla 8 y figura 7 .

Figura 7 Resultados generales del indicador aplicación de conocimientos



Fuente: Elaboración propia

Tabla 9

HI: Dp: Indicador identificación de hipótesis

	DP7	DP8	DP9
MA	4	0	0
DA	5	3	6
N	8	15	9
ED	3	2	5
MD	0	0	0

Fuente: Elaboración propia

Nota: Puntaje de la 7ma, 8va y 9na afirmación

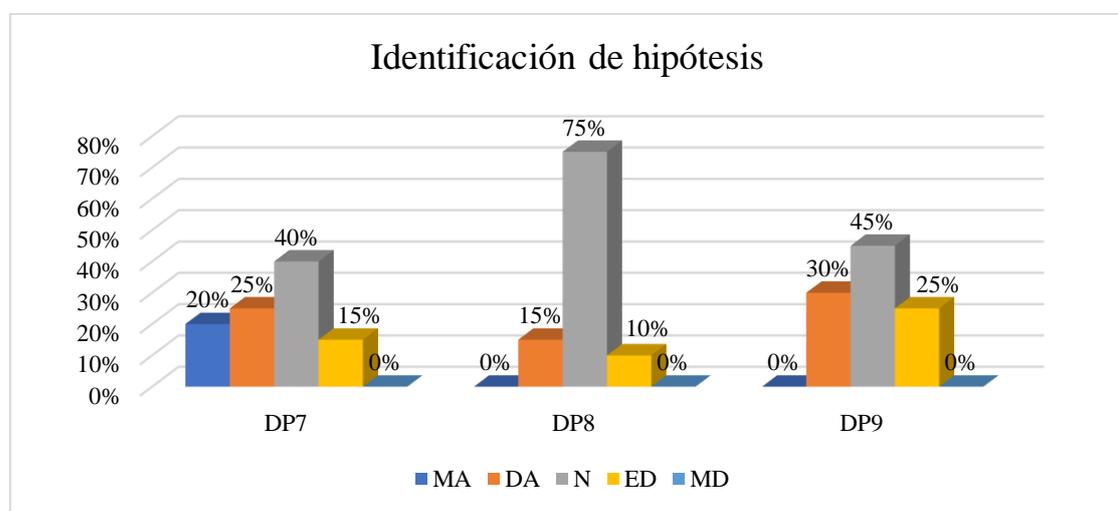
DP7 Conozco la diferencia entre lo que se considera cierto con lo probable

DP8 Me resulta fácil obtener las hipótesis específicas

DP9 Explico con mis propias palabras las dimensiones

En el último indicador identificación de hipótesis de la dimensión determinación de problemas que pertenece a la variable HI, resultó un promedio general de 31.7% del total de la elección de las afirmaciones MA y DA producto de la dificultad para proponer supuestos comprobables poco desarrollados por los alumnos y al desagregar este resultado podemos decir que las afirmaciones DP7, DP8 y DP9 recibieron el 45%, 15% y el 30% respectivamente para la suma de las alternativas MA y DA, como lo muestran la tabla 9 y la figura 8.

Figura 8 Resultados generales del indicador identificación de hipótesis



Fuente: Elaboración propia

Tabla 10

HI: Determinación de tareas y marco teórico

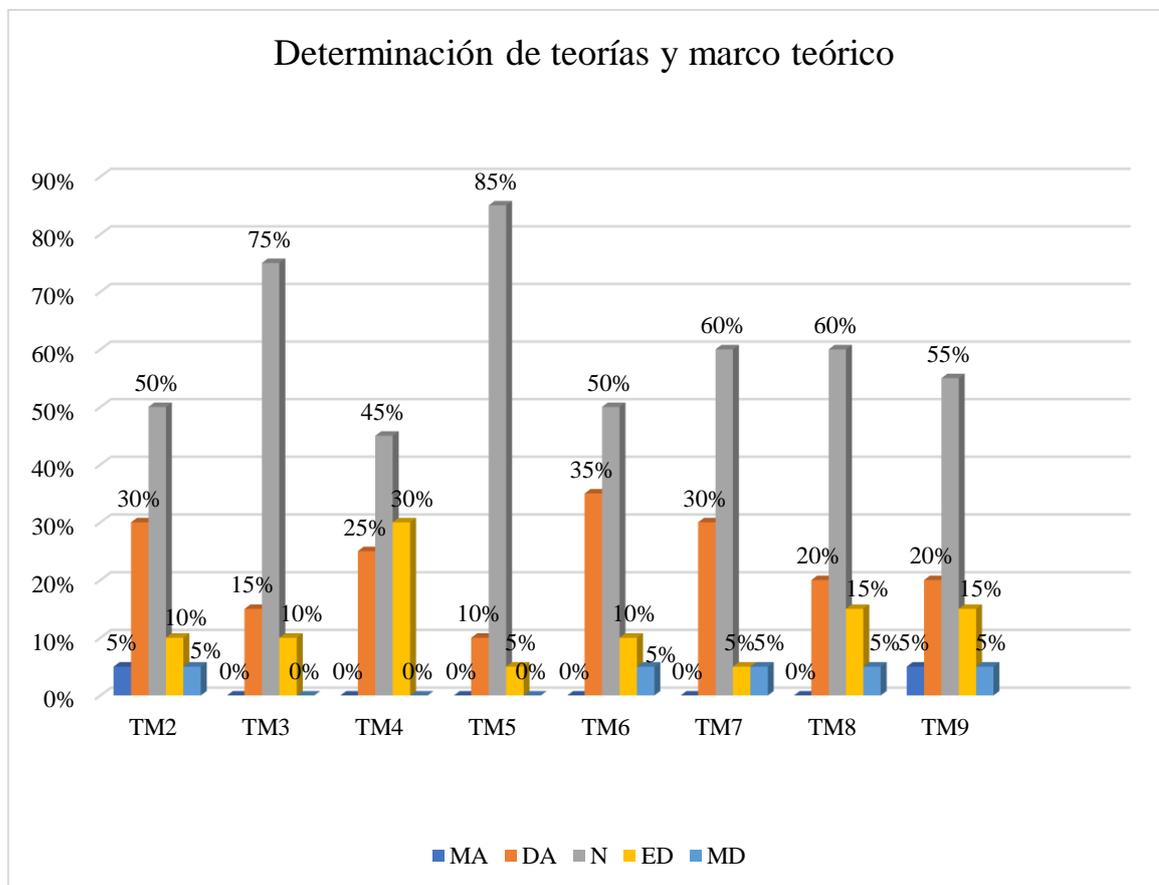
	TM1	TM2	TM3	TM4	TM5	TM6	TM7	TM8	TM9
MA	0	1	0	0	0	0	0	0	1
DA	4	6	3	5	2	7	6	4	4
N	12	10	15	9	17	10	12	12	11
ED	3	2	2	6	1	2	1	3	3
MD	1	1	0	0	0	1	1	1	1

Fuente: Elaboración propia

Nota: Puntaje en relación a todas las afirmaciones determinación de tareas y marco teórico

Para la última dimensión considerada en la variable HI denominada determinación de tareas y marco teórico y se podría decir que es la que menos aporta al bagaje de habilidades que debieran tener los estudiantes objeto de estudio, representando el 23.9% del puntaje sumados las alternativas MA y DA en relación a las restantes N, ED y MD que agregadas resultan el 76.1% que nos indica falencias en las HI obtenidas en su proceso de formación profesional hasta el octavo ciclo, estas observaciones se evidencia en la Tabla 10 y la figura 9 del presente trabajo.

Figura 9 Resultados generales de las afirmaciones para la dimensión determinación de teorías y marco teórico



Fuente: Elaboración propia

Tabla 11

HI:TM: *Indicador elección y aplicación de método*

	TM1	TM2
MA	0	1
DA	4	6
N	12	10
ED	3	2
MD	1	1

Fuente: Elaboración propia

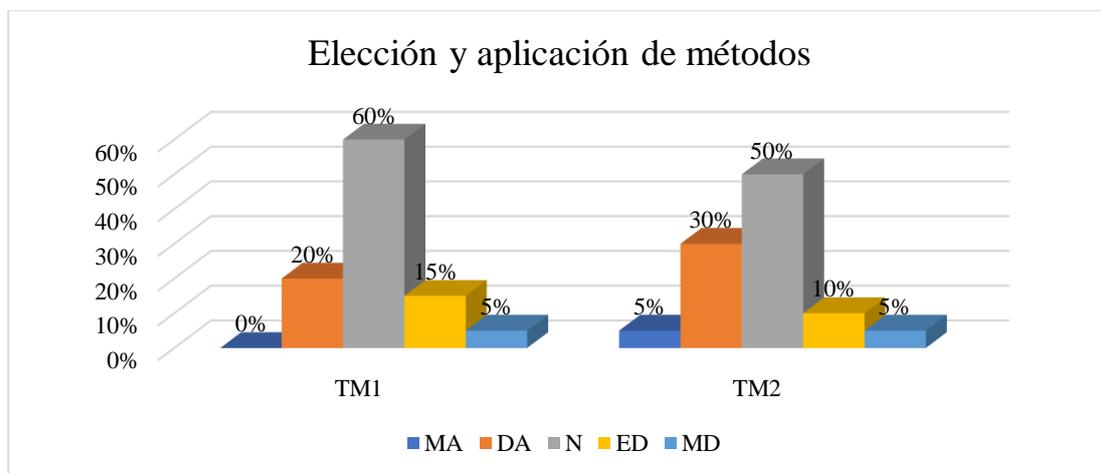
Nota: Puntaje para la 1ra y 2da afirmación del el indicador elección y aplicación de método

TM1 Conozco diversos métodos de investigación.

TM2 Utilizo métodos de investigación en los trabajos de la universidad

De acuerdo a la Tabla 11 y la Figura 10 se observa que en relación a la variable HI, en su dimensión determinación de teorías y marco teórico, en el indicador elección y aplicación de métodos, los alumnos son conscientes de su limitación para este aspecto de las HI. Es así que para las dos afirmaciones TM1 y TM2 hay puntajes porcentuales muy bajos 20% y 35 % del total del Likert aplicado para la suma de las alternativas MA y DA que en promedio hacen un 27.5% en comparación al puntaje de las alternativas N, ED y MD, que en promedio representan 72.5% del total, demostrándonos una elevada dificultad para aplicar los métodos en los trabajos de investigación.

Figura 10 Resultados generales para el indicador elección y aplicación de métodos



Fuente: Elaboración propia

Tabla 12

HI:TM: Indicador desarrollo de investigación

	TM3	TM4	TM5
MA	0	0	0
DA	3	5	2
N	15	9	17
ED	2	6	1
MD	0	0	0

Fuente: Elaboración propia

Nota: Puntaje para la 3ra, 4ta y 5ta afirmación

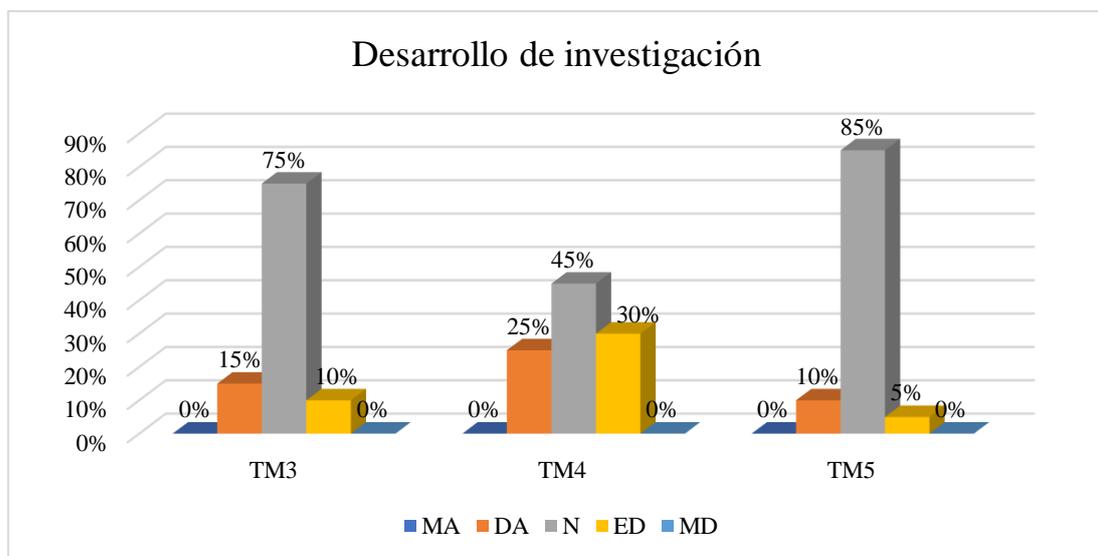
TM3 Soy metódico para elaborar trabajos de investigación

TM4 Reviso material académico con periodicidad para entender mejor la investigación

TM5 Tengo en cuenta los protocolos y normas de la universidad en temas de investigación

Observando la Tabla 12 y la Figura 11 se determina que en la variable HI, en la dimensión determinación de teorías y marco teórico y el indicador elección y aplicación de métodos, los alumnos también muestran falencias para desarrollar investigaciones significativas, es así que para las tres afirmaciones TM3, TM4 y TM5 en la suma de las alternativas MA y DA hay puntajes porcentuales muy bajos 15%, 25% y 10% del total del Likert aplicado., corroborando que si no hay una acertada elección del método, pues el desarrollo se dificulta y no hay precisión en su desarrollo y en general en las investigaciones de haberlas.

Figura 11 Resultados generales para el indicador desarrollo de investigación



Fuente: Elaboración propia

Tabla 13

HI:TM: Indicador evaluación de resultados

	TM6	TM7	TM8	TM9
MA	0	0	0	1
DA	7	6	4	4
N	10	12	12	11
ED	2	1	3	3
MD	1	1	1	1

Fuente: Elaboración propia

Nota: Puntaje para la 6ta, 7ma, 8va y 9na afirmación

TM6 Explico con palabras propias los resultados alcanzados

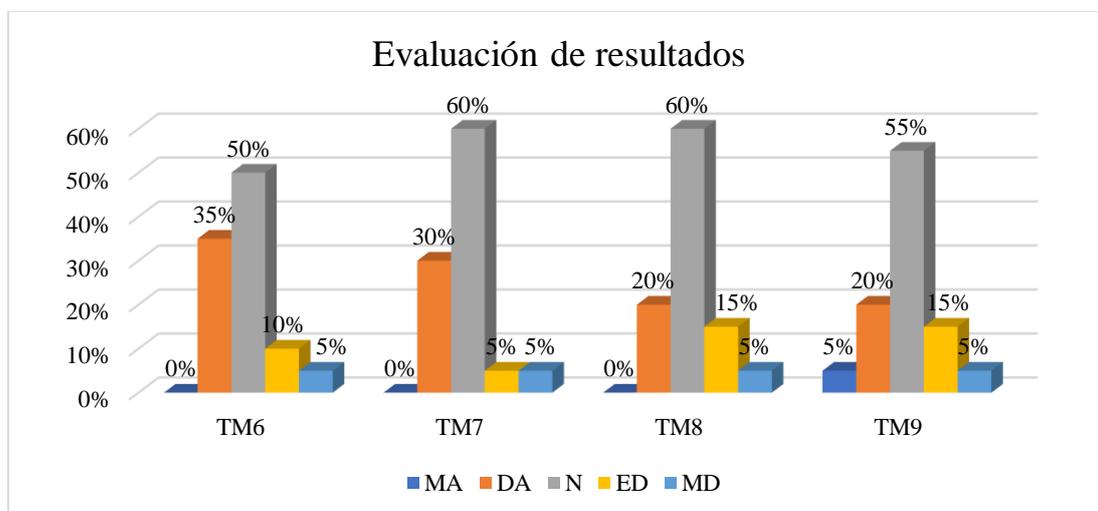
TM7 Organizo de manera adecuada la información obtenida

TM8 Participo en investigaciones que realizan otras escuelas

TM9 Considero que la investigación ayuda a desarrollar la sociedad

Finalmente, para las HI en el indicador evaluación de resultados de la dimensión determinación de tareas y marco teórico cuyos resultados observamos en la Tabla 13 y la Figura 12 sigue la misma tendencia de casi todos los indicadores con los que se intenta explicar las debilidades de los estudiantes en examinar la data lograda para sus trabajos de investigación, pues los resultados del 27.5 de promedio para la suma de las alternativas MA y DA para las afirmaciones TM6, TM7, TM8 y TM9.

Figura 12 Resultados generales para el indicador evaluación de resultados



Fuente: Elaboración propia

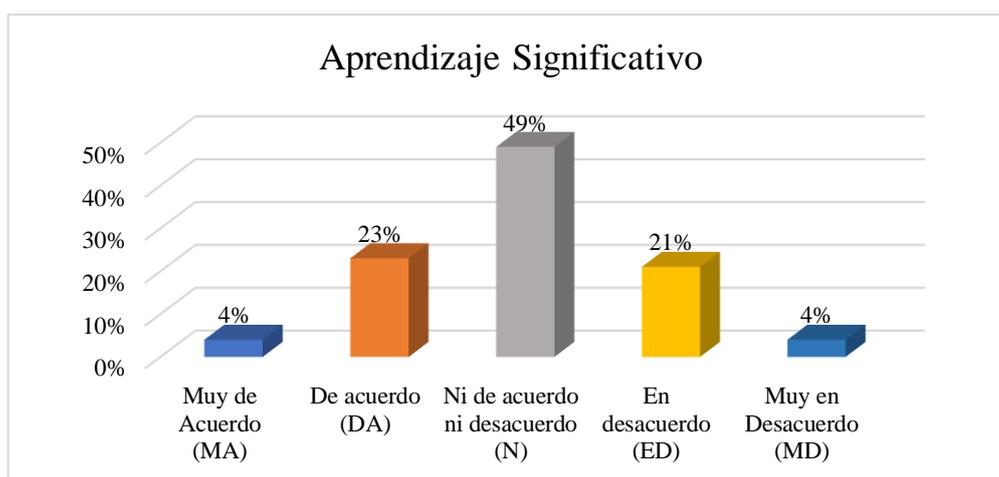
Tabla 14

Aprendizaje Significativo AS

		Q	%
Muy de Acuerdo	(MA)	27	4%
De acuerdo	(DA)	162	23%
Ni de acuerdo ni desacuerdo	(N)	355	49%
En desacuerdo	(ED)	150	21%
Muy en Desacuerdo	(MD)	26	4%
TOTAL		720	100%

Fuente: Elaboración propia

Figura 12 Resultados generales para la variable aprendizaje significativo (AS)



Fuente:

Elaboración propia

La aplicación del instrumento en su segunda parte busca conocer en que magnitud los alumnos adquieren aprendizajes significativos, para lo cual se dimensionó la variable en cinco: Actitudes y percepciones, adquirir e integrar el conocimiento, extender y refinar el conocimiento, uso significativo del conocimiento y habilidades mentales, que para sus treinta y seis afirmaciones nos arroja resultados que demuestran puntajes insuficientes para ser consistentes en conseguir aprendizajes significativos como se muestra en la tabla 14 donde del total solo el 27% del puntaje favorece a características de estudiantes que poseen aprendizajes significativos que aporten adecuadamente a su formación profesional.

Tabla 15

AS: Actitudes y percepciones

	AP1	AP2	AP3	AP4	AP5	AP6
MA	7	1	0	0	3	0
DA	7	8	3	6	9	4
N	6	7	14	11	5	9
ED	0	4	3	2	3	5
MD	0	0	0	1	0	2

Fuente: Elaboración propia

Nota: Puntaje para la todas las afirmaciones

AP1 Establezco una relación con cada uno de los compañeros de clase.

AP2 Reconozco las diferencias individuales de los compañeros de clase.

AP3 Acato reglas y procedimientos que se aplican durante el desarrollo de clases y de las actividades.

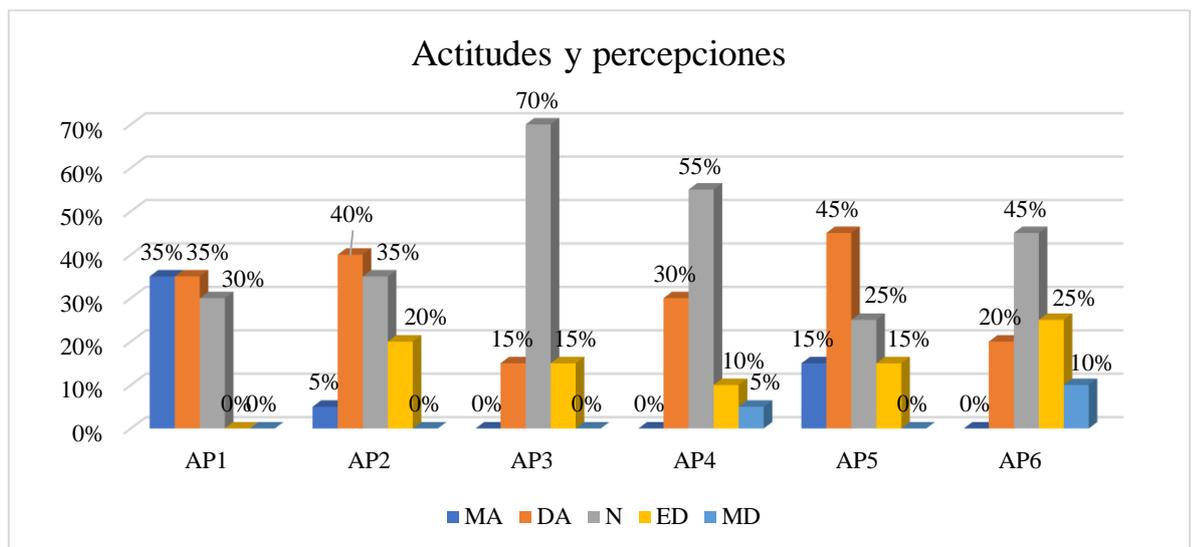
AP4 Soy consciente de que las actitudes positivas influyen en la elaboración de tareas.

AP5 Cumpro con las tareas de acuerdo con mis metas e intereses.

AP6 Utilizo al máximo los recursos con que cuento para cumplir las actividades programadas.

En relación a la dimensión actitudes y percepciones van en sintonía con los resultados generales, pues solo 40% de los resultados responden a las alternativas MA y DA, para las afirmaciones AP1, AP2, AP3, AP4. AP5 Y AP6, observable en la tabla 15 y la figura 13.

Figura 13 Resultados generales para la dimensión actitudes y percepciones con sus seis afirmaciones.



Fuente: Elaboración propia

Tabla 16

AS: Adquirir e integrar el conocimiento

	AI1	AI2	AI3	AI4	AI5	AI6	AI7	AI8	AI9	AI10
MA	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
DA	8	7	1	8	4	1	8	4	7	3
N	7	9	9	9	13	12	7	13	8	12
ED	3	4	10	3	3	7	5	3	5	3
MD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia

Nota: Puntaje para la todas las afirmaciones

AI1 Mediante estrategias sugeridas por el docente logro la recuperación de la información en un período largo de tiempo

AI2 Identifico lo importante del paquete total de información por medio de una representación semántica o simbólica

AI3 Cumpro con las tareas de acuerdo a mis metas e intereses.

AI\$ Reconozco las diferencias que hay entre nosotros los estudiantes

AI5 Clasifico en orden de importancia los conceptos y argumentos para mis trabajos.

AI6 Manejas estrategias para la recuperación de la información en un período largo de tiempo.

AI7 Distingo lo esencial de lo secundario, entre lo interno y externo

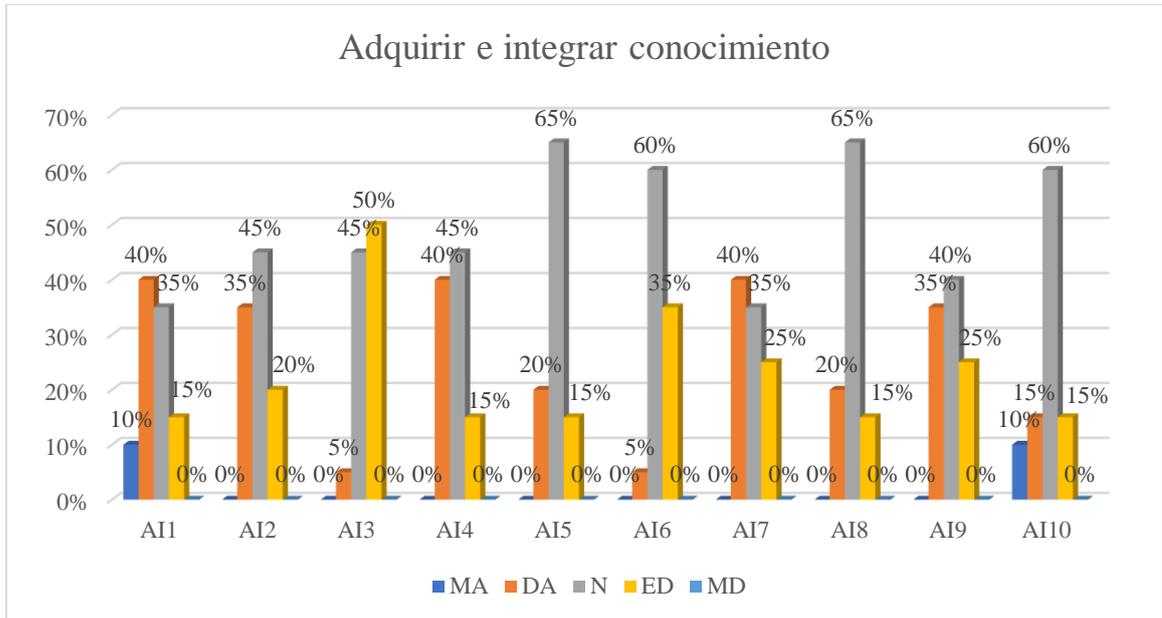
AI8 Resuelvo problemas, imaginando, sin necesidad de hacerlo con algo tangible.

AI9 Hago una descripción detallada del fenómeno a someter al proceso de investigación.

AI10 Hago de manera ordenada la observación científica

En la Dimensión adquirir e integrar conocimientos, de la variable AS se visualizan las limitaciones para discutir y defender a través de argumentos claros y precisos los nuevos conocimientos, tal cual se observa en la tabla 16 y la figura 14, que consta de diez afirmaciones que evaluadas mediante el instrumento de investigación arroja luces sobre nuestras conjeturas iniciales y muestra un puntaje del 38.5% en relación al total para las alternativas MA y DA para las mencionadas afirmaciones AI1, AI2, AI3, AI4, AI5, AI6, AI7, AI8, AI9 Y AI10 provenientes de sus tres indicadores: actitudes y percepciones, Adquirir y extender conocimientos y extender y refinar conocimientos, como se muestra en la tabla 16, figura 14 y anexo 3 del presente trabajo.

Figura 14 Resultados generales para la dimensión adquirir e integrar conocimientos con sus diez indicadores



Fuente: Elaboración propia

Tabla 17

AS: Extender y refinar el conocimiento

	ER1	ER2	ER3	ER4	ER5	ER6	ER7	ER8
MA	3	1	1	0	0	0	1	0
DA	3	4	4	7	7	2	7	4
N	11	11	8	8	11	13	8	11
ED	3	3	7	5	2	4	3	4
MD	0	1	0	0	0	1	1	1

Fuente: Elaboración propia

Nota: Puntaje para la todas las afirmaciones

ER1 Identifico y concateno temas concretos a un patrón general de información.

ER2 Infiero principios o generalizaciones desconocidas, a partir de observación de casos concretos.

ER3 Deduzco consecuencias desconocidas a partir de principios dados o generalizaciones.

ER4 Identifico errores teóricos y conceptuales propios y de mis compañeros.

ER5 Me integro y comprometo para garantizar una conducta justa y positiva

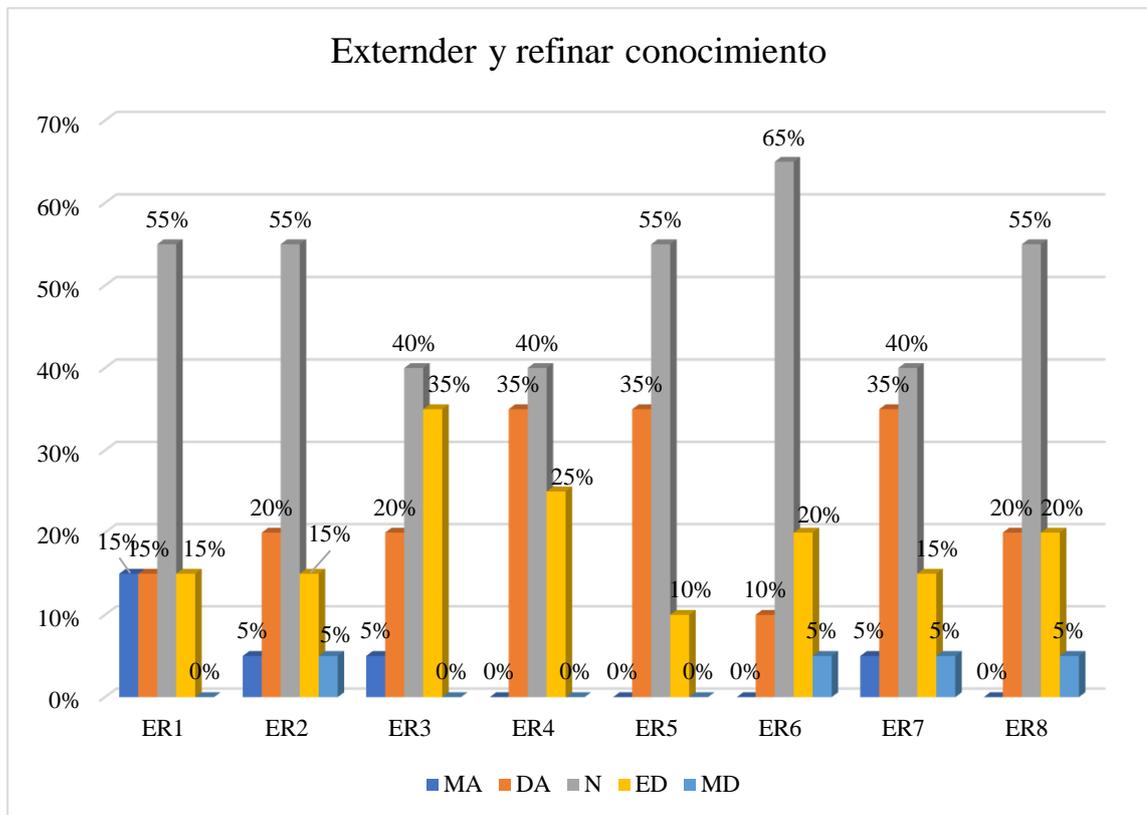
ER6 Cumples reglas y procedimientos durante el desarrollo de clase y actividades.

ER7 Escojo los datos necesarios de un grupo de opciones para resolver el problema

ER8 Descompongo un problema general en subproblemas teniendo en cuenta la solución del mismo

Asimismo en la dimensión adquirir e integrar conocimientos, de la variable AS se derivan las limitaciones para discutir y defender los conocimientos adquiridos a través de argumentos claros y precisos basados en teorías probadas y contrastadas, en los estudiantes del VIII ciclo de la Escuela de Economía de la UCV, tal cual se observa en la tabla 16 y la figura 14, que consta de diez afirmaciones evaluadas en el instrumento de investigación dando como resultados para las alternativas MA y DA una incidencia del 27,5% en relación al total de los puntajes porcentuales del resto de alternativas N, ED Y MD que sumados obtuvieron el 72.5%, mostrados en la tabla 17 y la figura 15.

Figura 15 Resultados generales para la dimensión entender y refinar conocimiento con sus ocho afirmaciones



Fuente: Elaboración propia

Tabla 18

AS: Uso significativo del conocimiento

	UC1	UC2	UC3	UC4	UC5	UC6
MA	1	0	1	1	0	0
DA	5	5	0	5	3	4
N	12	11	10	10	16	7
ED	2	3	7	2	1	7
MD	0	1	2	2	0	2

Fuente: Elaboración propia

Nota: Puntaje para la todas las afirmaciones

UC1 Uso de manera adecuada los conocimientos adquiridos en la resolución de problemas.

UC2 Comprendo la identificación del por qué y cómo han ocurrido algunos eventos del pasado y constituye un proceso básico para poder entenderlo.

UC3 Identifico las características desconocidas de algún concepto determinado

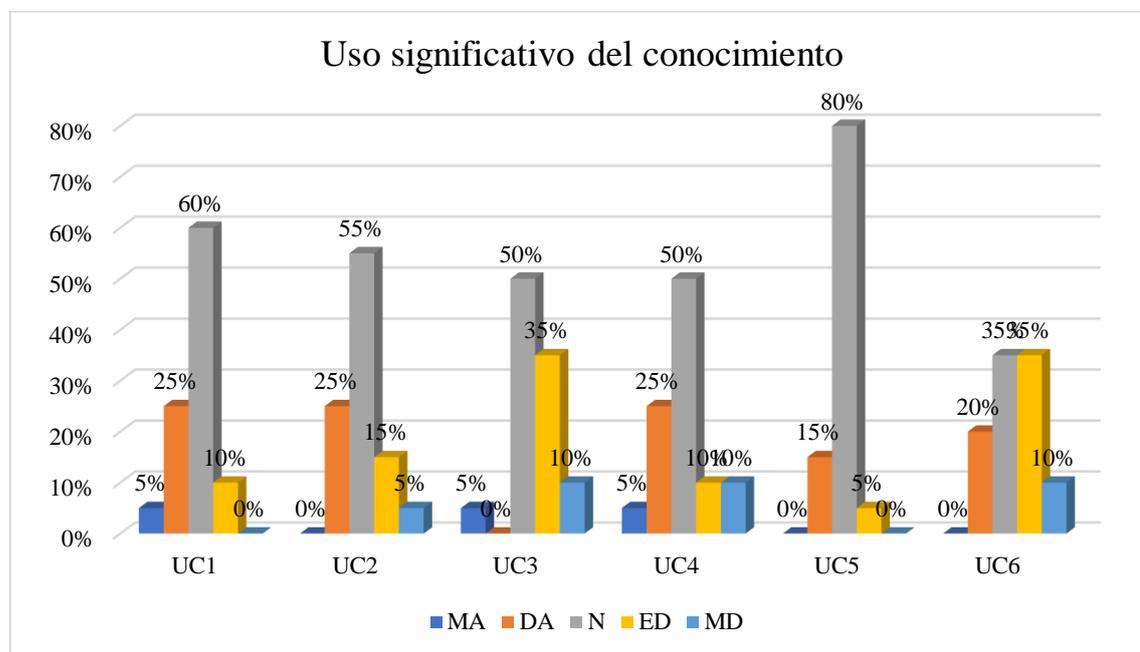
UC4 Hago una selección del proceso que permite crear el sistema de observación que de acuerdo al fenómeno a estudiar requiere

UC5 Hago una descripción detallada del fenómeno a someter al proceso de investigación.

UC6 Analizas una situación para elaborar un modelo de elementos sistémicos, que describa las interrelaciones, organización y funciones de sus actividades.

Culminado la etapa de toma y sistematización de información para la dimensión uso significativo del conocimiento, los resultados continúan en el mismo sentido, incidiendo con mayor frecuencia en las alternativas N, ED y MD que representan el 79%, puntuación de carácter negativo para el aprendizaje significativo, y tan solo un 21% de la puntuación fue escogida para las alternativas MA y DA, de la misma manera que los resultados individuales de cada uno de los indicadores de la dimensión tratada en este apartado que son: Nivel de invención, nivel de indagación y nivel de análisis de sistemas.

Figura 16 Resultados generales para la dimensión uso significativo del conocimiento con sus ocho afirmaciones



Fuente: Elaboración propia

Tabla 19

AS: Hábitos mentales

	HM1	HM2	HM3	HM4	HM5	HM6
MA	3	0	0	0	0	0
DA	5	0	1	5	1	2
N	9	10	8	7	16	7
ED	3	7	8	3	3	10
MD	0	3	3	5	0	1

Fuente: Elaboración propia

Nota: Puntaje para la todas las afirmaciones

HM1 Evalúo la eficacia de sus acciones

HM2 Tomo una postura determinada cuando la situación lo requiere

HM3 Propongo estrategias para desarrollar formas de creatividad

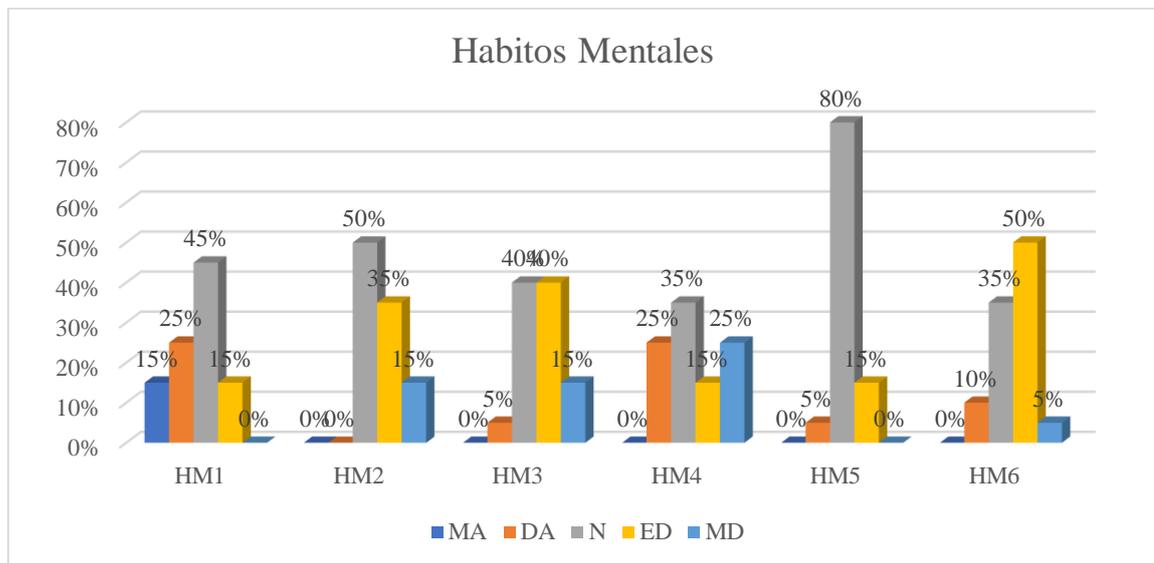
HM4 Participo de espacios generados para la innovación

HM5 Soy sensible a los sentimientos y al conocimiento de los demás.

HM6 Me comprometes intensamente en las tareas, incluso cuando las soluciones y respuestas no aparecen de inmediato.

Para finalizar con las dimensiones del aprendizaje significativo tocaremos los hábitos mentales que representa la capacidad mental para retener conocimientos a través del ejercicio del aprender de manera natural, donde los resultados reflejan carencia iniciativa un compromiso real e intención de aportar en la generación de espacios para la investigación. Resultando que solo el 14.5% en términos promedios eligieron las alternativas MA y DA dando a conocer los incipientes hábitos mentales de los estudiantes del VIII ciclo de la Escuela de Economía de la UCV

Figura 17 Resultados generales para la dimensión hábitos mentales con sus seis afirmaciones



Fuente: Elaboración propia

De la revisión de los resultados de las tablas podemos inferir que existe una gran deficiencia en el bagaje de conocimientos sobre investigación científica y la limitada consecución de aprendizajes significativos, que podría ser el resultado de un método inadecuado de enseñanza o una falta de práctica para generar habilidades en investigación.

En términos generales se evidencia que los estudiantes no han interiorizado desde el inicio de su formación la importancia de las habilidades investigativas y no han contado con las condiciones para desarrollar aprendizajes significativos. De otro lado, también se hace necesario poder mejorar el contenido y la manera como se aborda la investigación

formativa desde el primer ciclo que se inicia el proceso formativo en la carrera de Economía

4.2 Presentación de los resultados

Prueba de normalidad

La prueba de normalidad se realizó para identificar la distribución que tienen los datos, recurriendo así a una de las pruebas estadísticas según el número de elementos considerados. Para este caso, siendo 20 estudiantes del VIII ciclo de Economía, la prueba considerada es Shapiro -Wilk. Conforme a ello, se utilizaron los siguientes criterios para la aplicación del procedimiento:

Si $p \text{ valor} > \alpha (0,05)$, por lo tanto, se realizó la aceptación de $H_0 \Rightarrow$ Los datos presentaron una distribución normal.

Si $p \text{ valor} < \alpha (0,05)$, por lo tanto, se realizó la aceptación de $H_1 \Rightarrow$ Los datos no presentaron una distribución normal.

Tabla 17.

Prueba de normalidad de las habilidades investigativas y sus dimensiones

<i>Variables y dimensiones</i>	<i>Shapiro -Wilk</i>		
	<i>Estadístico</i>	<i>gl</i>	<i>Sig</i>
<i>D1: Planificación</i>	<i>.124</i>	<i>20</i>	<i>.791</i>
<i>D2: Determinación de problemas</i>	<i>.142</i>	<i>20</i>	<i>.230</i>
<i>D3: Tareas y el marco teórico</i>	<i>.109</i>	<i>20</i>	<i>.141</i>
<i>Habilidades investigativas</i>	<i>.126</i>	<i>20</i>	<i>.156</i>

Fuente: Elaboración propia

Considerado el p valor o valor de significancia que es mayor al valor de α (0,05), puede darse el no rechazo de la hipótesis nula de los criterios mencionados, permitiéndose así llegar a la conclusión que los datos tienen procedencia de una distribución normal.

Tabla 18.

Prueba de normalidad del aprendizaje significativo y sus dimensiones

Variables y dimensiones	Shapiro -Wilk		
	Estadístico	gl	Sig
D1: Actitudes y percepciones	.140	20	.565
D2: Adquirir e integrar el conocimiento	.121	20	.348
D3: Extender y refinar el conocimiento	.181	20	.207
D4: Uso significativo del conocimiento	.117	20	.972
D5: Hábitos mentales	.222	20	.132
Aprendizaje significativo	.162	20	.072

Fuente: Elaboración propia

Estimando que el p valor o valor de significancia en cada indicador es mayor al valor de α (0,05), puede darse la aceptación de la hipótesis nula de los criterios mencionados, permitiéndose así llegar a la conclusión que los datos tienen procedencia de una distribución normal. Estos alcances permiten llegar a la toma de decisión para optar por el procedimiento estadístico de correlación de Pearson para el contraste de hipótesis.

4.2.1 Hipótesis General

De acuerdo con los datos expuestos, Las habilidades investigativas se relaciona significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes del VIII ciclo de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima.

Hipótesis Nula (H_0)

H_0 : Las habilidades investigativas no se relaciona de manera significativa con el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de Economía de la universidad César Vallejo, Lima.

Hipótesis Alternativa (H_1)

H_1 : Existe una relación significativa entre las habilidades investigativas y el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima.

Tabla 19.

Correlación entre habilidades investigativas y el aprendizaje significativo

		Habilidades Significativas	Aprendizaje Significativo
Habilidades Investigativas	Coefficiente de Correlación de Pearson	1,000	,848
	Sig. (bilateral)		0,000
	N	20	20
Aprendizaje Significativo	Coefficiente de correlación de Pearson	,848*	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	20	20

Fuente: Elaboración propia

Interpretación: Se encontró el grado de correlación de 0,848, mientras el valor significativo calculado del coeficiente de correlación de Pearson es de $p = 0,000$, y como es menor que el valor de significancia teórica $\alpha = 0,05$, se descarta la hipótesis nula y se procede a la aceptación de la hipótesis alterna, significando de este modo que las habilidades investigativas y el aprendizaje significativo se relacionan significativamente en estudiantes del VIII ciclo de Economía de la UCV – Lima.

4.2.2 Hipótesis específica 1

La planificación se relaciona de manera relevante con el aprendizaje significativo de los estudiantes del VIII ciclo de Economía de la UCV – Lima.

Hipótesis Nula (H_0)

H_0 : La planificación no se relaciona de manera significativa con el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de Economía de la universidad César Vallejo, Lima.

Hipótesis Alternativa (H_1)

H_1 : Existe una relación significativa entre la planificación y el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima.

Tabla 20.

Correlación entre la planificación y el aprendizaje significativo

		Planificación	Aprendizaje Significativo
Planificación	Coeficiente de Correlación de Pearson	1,000	,763
	Sig. (bilateral)		0,000
	N	20	20
Aprendizaje Significativo	Coeficiente de correlación de Pearson	,763	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	20	20

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los datos expuestos en la tabla las habilidades investigativas y el aprendizaje significativo en la planificación se relacionan significativamente.

Interpretación: Se encontró el grado de correlación de 0,763, mientras el valor significativo calculado del coeficiente de correlación de Pearson es de $p = 0,000$, y como es menor que el valor de significancia teórica $\alpha = 0,05$, se descarta la hipótesis nula y se procede a la aceptación de la hipótesis alterna, significando de este modo que las habilidades investigativas y el aprendizaje significativo en la planificación y se relacionan significativamente en los estudiantes del VIII ciclo de Economía de la UCV – Lima.

4.2.3 Hipótesis específica 2

La determinación de problemas se relaciona de manera relevante con el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de Economía de la universidad César Vallejo, Lima.

Hipótesis Nula (H_0)

H_0 : La determinación de problemas no se relaciona de manera significativa con el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de Economía de la universidad César Vallejo, Lima.

Hipótesis Alternativa (H_2)

H_2 : Existe una relación significativa entre la determinación de problemas y el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima.

Tabla 21.

Correlación entre la determinación de problemas y el aprendizaje significativo

		Determinación de Problemas	Aprendizaje Significativo
Determinación de Problemas	Coeficiente de correlación	1,000	,853
	Sig. (bilateral)		0,000
	N	20	20
Aprendizaje Significativo	Coeficiente de correlación	,853	1,000
	Sig. (bilateral)	,024	
	N	20	20

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los datos expuestos en la tabla, la determinación de problemas y el aprendizaje significativo se relacionan significativamente.

Interpretación: Se encontró el grado de correlación de 0,853, mientras el valor significativo calculado del coeficiente de correlación de Pearson es de $p = 0,000$, y como es menor que el valor de significancia teórica $\alpha = 0,05$, se descarta la hipótesis nula y se procede a la aceptación de la hipótesis alterna, significando de este modo que la determinación de problemas y el aprendizaje significativo se relacionan significativamente en los alumnos del

4.2.4 Hipótesis específica 3

Las tareas y el marco teórico no se relacionan de manera relevante con el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima.

Hipótesis nula (Ho)

Ho: Las tareas y el marco teórico no se relaciona de manera significativa con el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima.

Hipótesis alternativa (H3)

H3: Existe una relación significativa entre las tareas y el marco teórico y el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima.

Tabla 22.

Correlación entre las tareas y el marco teórico y el aprendizaje significativo

		Tareas y marco teóric	Aprendizaje Significativ
Tareas y marco teórico	Coefficiente de correlación	1,000	,651
	Sig. (bilateral)		0.002
	N	20	
Aprendizaje Significativo	Coefficiente de correlación	,651	1,000
	Sig. (bilateral)	,002	
	N	20	20

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los datos expuestos en la tabla, las tareas y el marco teórico el aprendizaje significativo se relacionan significativamente.

Interpretación: Se encontró el grado de correlación de 0,651, mientras el valor significativo calculado del coeficiente de correlación de Pearson es de $p = 0,002$, y como es menor que el valor de significancia teórica $\alpha = 0,05$, se descarta la hipótesis nula y se procede a la aceptación de la hipótesis alterna, significando de este modo que las tareas y el marco teórico, y el aprendizaje significativo se relacionan significativamente en los alumnos del VIII ciclo de Economía de la UCV – Lima.

Tabla 23

Estadísticas de fiabilidad

<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>N de elementos</i>
<i>,911</i>	<i>63</i>

Fuente: Elaboración propia

Para medir la fiabilidad de las encuestas aplicadas se utilizó el instrumento del Alfa de Cronbach. Se observa en la tabla 23 que el Alfa de Cronbach es de 91% esto significa que se tiene una excelente confiabilidad de los resultados obtenidos de la aplicación de dichas encuestas.

CAPITULO V: DISCUSION

La investigación realizada se propuso como objetivo general establecer la relación entre las habilidades investigativas y el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de Economía de la UCV – Lima. De acuerdo a los resultados obtenidos podemos inferir la importancia que se suscribe de las habilidades investigativas y el aprendizaje significativo que se realiza en el proceso docente educando de los estudiantes en la carrera de Economía.

Cuando se propone la hipótesis general, señalándose de manera explícita: “Las habilidades investigativas se relacionan significativamente con el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de Economía de la UCV – Lima”, encontramos un grado de correlación de 0,848 con un valor de significancia de $p = 0,000$, concordando que las habilidades investigativas y el aprendizaje significativo se relacionan significativamente. Esto explica que a mayores habilidades investigativas mayores serán los aprendizajes significativos que realiza el estudiante del VIII ciclo de Economía de la UCV – Lima. La baja correlación que se deben mejorar los procesos de formación de las habilidades investigativas. De acuerdo con tales resultados, la investigación de Blanco B. (2016) tiene correlación con la presente investigación por cuanto en el diagnóstico realizado evidenció la necesidad de desarrollar habilidades investigativas en los estudiantes de Medicina (Cuba) constatándose potencialidades y carencias en la concepción, el proceso y el nivel actual de desarrollo de estas habilidades, las mismas que se evidencian en los estudiantes del VIII ciclo de Economía en la universidad César Vallejo en los instrumentos aplicados se evidencia deficiencias en el proceso formativo para alcanzar habilidades investigativas.

Murcia J. (2015) tiene una correlación con la presente investigación y se considera que en el proceso docente educativo se requiere hacer retroalimentación permanente que permita elevar el nivel de aprendizaje significativo en habilidades investigativas, que es necesario

para el proceso de culminación de la carrera del estudiante. De acuerdo con la primera hipótesis específica que señala: “La planificación se relaciona de manera relevante con el aprendizaje significativo de los estudiantes del VIII ciclo de Economía de la UCV – Lima.”, se pudo determinar que existe un grado de correlación de 0,763 con un coeficiente de $p = 0,000$ y en tanto es un menor valor teórico $\alpha = 0,05$ se acepta la hipótesis alterna considerando que, a una mayor planificación de la investigación mayor aprendizaje significativo en los estudiantes de Economía en la universidad donde se hizo el estudio.

Tomando en cuenta la segunda hipótesis específica donde se considera que “La determinación de problemas se relaciona de manera relevante con el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de Economía de la universidad César Vallejo, Lima.”, se ha obtenido que el grado de correlación es de 0,853, con el valor de significancia de Spearman de $p = 0,000$, lo que se condiciona, a mayor habilidad investigativa, mayor aprendizaje significativo en la determinación de los problemas de investigación”. Esto quiere decir que cuanto mejor se precise en determinar el problema, mayor será el aprendizaje significativo en adquirir e integrar. En esta parte podemos establecer que, en la investigación de Murcia J. (2015) se llega a considerar que establecer un adecuado problema de investigación tiene una estrecha relación con el aprendizaje significativo, la misma que le permite un proceso formativo con mayor solidez.

En cuanto a la tercera hipótesis específica que señala: “Las tareas y el marco teórico no se relacionan de manera relevante con el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima”. El grado de correlación de 0,651, mientras el valor significativo calculado del coeficiente de correlación de Spearman es de $p = 0,002$, y como es menor que el valor de significancia teórica $\alpha = 0,05$, se descarta la hipótesis nula y se procede a la aceptación de la hipótesis alterna, significando de este modo que las tareas y el marco teórico, y el aprendizaje significativo se relacionan significativamente en los alumnos del VIII ciclo de Economía de la UCV – Lima. En la investigación de Morantes, Z. & Otra (2017), hay dificultades en la universidad en el

desarrollo de habilidades investigativas de construcción conceptual, procedimental y actitudinal, particularmente en el área de la física, que el docente debe abordar para tratar de darles solución, las mismas que se constatan en los estudiantes de Economía de la Universidad César Vallejo, esta relación se explica por la poca profundidad que se imprime en orientar el marco teórico y las actividades metodológicas que aparecen como tareas, las que van a posibilitar desarrollar mejor las habilidades investigativas.

CONCLUSIONES

De acuerdo con el protocolo de la investigación que se ha seguido podemos señalar las siguientes conclusiones:

1. Al haber encontrado en la investigación una correlación de Pearson de 0,848 y un valor de significancia de 0,000 ($p < 0,05$), con un nivel de significación del 95%, se establece que, la planificación, determinación de problemas y las tareas y el marco teórico, permiten las actitudes y percepciones, integración, extensión del conocimiento, el uso y los hábitos mentales, como queda demostrado estadísticamente, y se concluye que existe una relación significativa entre las habilidades investigativas y el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima.
2. Al haberse encontrado en la investigación, una correlación de Pearson de 0,763 y el valor de significancia de 0,000 ($p < 0,05$), se concluye que existe una relación significativa entre planificación y el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de Economía de la UCV – Lima.
3. Al haberse obtenido los resultados en el trabajo de investigación, con una correlación de Pearson de 0,853 y el valor de significancia de 0,000 ($p < 0,05$), se evidenció la relación entre determinación de problemas de investigación con el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de Economía de la UCV-Lima.
4. Al haberse encontrado el grado de correlación de 0,651, mientras el valor significativo calculado del coeficiente de correlación de Pearson $p = 0,002$, y como es menor que el valor de significancia teórica $\alpha = 0,05$, se descarta la hipótesis nula y se procede a la aceptación de la hipótesis alterna, significando de este modo que las tareas y el marco teórico, y el aprendizaje significativo se relacionan significativamente en los alumnos del VIII ciclo de Economía de la UCV.

RECOMENDACIONES

- Se sugiere que los docentes en la universidad orienten a los estudiantes en la planificación, la determinación de problemas, las tareas y el marco teórico que le va permitir el desarrollo de habilidades investigativas; las mismas que van a formar actitudes y percepciones, extensión del conocimiento, hábitos mentales, enmarcados en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Se recomienda que se desarrollen actividades académicas que mejoren el componente de planificación en el proceso de interiorización de las habilidades significativas en cada una de las experiencias curriculares del proceso formativo.
- Se sugiere que los docentes encuentren las estrategias e instrumentos metodológicos necesarios para determinar los problemas de investigación fundamentales en los productos observables de investigación que realizan.
- Se recomienda que la universidad mejore los contenidos de las experiencias curriculares que comprenden las tendencias y escuelas contemporáneas para mejorar las tareas y el marco teórico en el proceso formativo.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- A Abreu, O. Gallegos, M., Jácome, J. y Martínez, R. La Didáctica: *Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas*. Revista Formación Universitaria, 10 (3), 81-92, (2017).
- Acuña, J. (2003). *El trabajo de campo en la escuela*. Arequipa: El Taller.
- Acuña, J. (2004). *La historia Oral, la historia viva*. Arequipa: El Taller.
- Ausubel, D.; Novak, J.; Hanesian, H. (1980). *Psicología Educacional*. Rio de Janeiro: Ed. Interamericana.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Badley, G. (2002). *A really useful link between teaching and research*. Teaching in Higher Education 7(4): 443-455.
- Barnett, R. (1992). Linking research and teaching: a critical inquiry. Journal of Higher Education 63(613-636).
- Benjumea L, E. (2011). *La investigación formativa en una institución oficial de Educación Superior. Teoría y Praxis Investigativa*: Fundación Universitaria del Área Andina v.6 p.11 – 16.
- Blanco B. (2016) *El desarrollo de las habilidades investigativas en los estudiantes de medicina desde la educación*”: Colombia: Universidad Central Mario Abreu de las Villas.

- Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University (1998). *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, CA.
- Brew, A. (2003). *Teaching and Research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education*. Higher Education Research & Development 22(1): 3-18.
- Bruner, J. (1978). *The role of dialogue in language acquisition*. En: Sinclair, Jarvella y Levelt (eds.), *The Child's concept of language*. New York: SpringerVerlag.
- Buendía-Arias, J. 2018. El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. Colombia.
- Buli, H. (2010). Reflections on teacher education for diversity. *Intercultural Education* Vol.21, No. 5, pp 411-413.
- Bunge, M.1959. La ciencia. Su método y su filosofía. Universidad Nacional de México, 1959.
- Cabrejos A. (2017) *Nivel de Competencias Investigativas de los Docentes de la Escuela Profesional de Enfermería de la Universidad Señor de Sipán Chiclayo 2016. Perú.*
- Calvo, J. C., Rojas, &. Pérez, J. A. *Las actividades problémicas*. Recuperado en (Junio 2010).
- Canto M. (2014) *El desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de Estomatología, dimensión necesaria para una formación integral*. Cuba: Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara.

- Carretero, M. & Pozo, I. (1991). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. España: Visor Distribuciones.
- Castro, M. (2004). *Teorías Contemporáneas de la Educación*. Cuba: Instituto de Estudios Pedagógicos “José Martí”. Cazáres, L. y Otro (2007). *Planeación y evaluación basada en competencias*. México: Trillas.
- Cazares y Cuevas (2007). *Planeación y evaluación basadas en competencias*.
- Cech, T. R. (2003). *Rebalancing Teaching and Research: Editorial*. SCIENCE 299(10): 165.
- Clark, B. R. (1997). *The modern integration of research activities with teaching and learning*. Journal of Higher Education 68: 241-255.
- Cohen, W. M. and D. A. Levinthal (1990). *Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation*. Administrative Science Quarterly 35(1): 128-153.
- Davenport y Prusak (1998).
- Colbeck, C. L. (1998). Merging a seamless blend: how faculty integrate teaching and research. The Journal of Higher Education 69(6): 647-671.
- Cooper, P. and McIntyre, D. (1996). Effective teaching and learning teacher Woolnough, 1994.
- Correa Montoya, L. (2011). Estado actual del trabajo en red de los semilleros de investigación en Colombia. *Opinión Jurídica*, 5(10), 197-201.
- Damásio, A. (1995). *O Erro de Descartes, Emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa: Publicações Europa América.

- Davenport, T. H. and L. Prusak (1998). *Working knowledge: how organisations manage what they know*. Boston, Harvard Business School Press.
- Delgado, J. (2005). Apuntes sobre la enseñanza problémica. Ciberdocencia. Recuperado el (Febrero – 2010).
- Díaz, F. & Hernández G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc. Graw – Hill.
- Dillion y Osborne, (2010). *Good Practice in Science Teaching What research has to say* Second edition Edited by Open University Press McGraw-Hill Education 2010.
- Dueñas, V. (2006). *El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico*. Cali: Universidad del Valle.
- Elton, L. (2001). *Research and Teaching: conditions for a positive link*. *Teaching in Higher Education* 6(1): 43-56.
- Facundo, L, y otros (2007). Visibilidad y formación en investigación. *Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas*.p. 43 – 56.
- Falieres, N. & Antolín, M. (2005). *Cómo Mejorar el Aprendizaje en el Aula y Poder Evaluarlo*. Argentina: Circulo Latino Austral S.A.
- Felder, R. M. and L. Silverman (1988). *Learning and teaching styles in engineering education*. *Engineering Education* 78: 674-681.
- Fernandes, J. (2000). Paradigma da educação da Globalidade e da Complexidade para a esperança e felicidade dos seres humanos. Lisboa. Plátano Edições Técnicas.
- Fiallo, J. (2006). El docente un investigador: Utopía o realidad. *Palabra de Maestro*. 44,

62-64. Lima.

Figuerola M. (2017). *Estrategia de aprendizaje para desarrollar habilidades investigativas en los estudiantes de la Escuela de Cultura Física de la Universidad Técnica de Babahoyo. Perú: UNMSM.*

Freire P. (2005). *Teachers as Cultural Workers: Letter to Those Who Dare Teach.* Expanded Edition: Westview Press 5500 Central Avenue, Boulder, Colorado.

Gagné, R. (1970) *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción.* Diana. México.

Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente – A Teoria das Inteligências Múltiplas.* Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.

González S, S. V. (2009). *Semilleros de Investigación: Una Experiencia Oportuna. Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia,* 102.

Gorden, G., V. D'Andrea, et al. (2003). *Building capacity for change: research on the scholarship of teaching- the report to HEFCE.* Bristol.

Grajales T (2002). *Metodología de la Investigación Históricas una crisis compartida:* 200, parr.3.

Griffiths, R. (2004). *Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines.* *Studies in Higher Education* 29(6): 709-726.

Griffiths, R. (2004). *Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines.* *Studies in Higher Education* 29(6): 709-726.

Guerrero Useda, M. E. (2007). *Información Institucional. Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado.* *Acta Colombiana de Psicología,* 10(2), 190-

192.

Hattie, J. and H. W. Marsh (1996). *The Relationship Between Research and Teaching: A Meta-Analysis*. Review of Educational Research.

Healey, M. (2000). *Developing the scholarship of teaching in higher education: A discipline-based approach*. Higher Education Research and Development 19(2): 169-189.

Healey, M. (2004). *Linking research and teaching: exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning*. Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching. R. Barnett. McGraw Hill, Open University Press. Senaratne, Amaratunga, Baldry, Kagioglou and Aouad.

HEFCE (2000). *Review of research*. UK, Higher education funding council for England.

Hernández, C. A. (2003). *Investigación e investigación formativa*. *Nómadas*, 18, 183-193.

Hernández R., Fernández C. y Baptista P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Mc Graw-Hill.

Hodson, D. (1998). *Teaching and Learning Science - Towards a Personalized Approach*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.

Huberman, A. M. (2002). *Moving Towards the Inevitable: the sharing of research in education*. *Teachers and Teaching* 8(3/4): 257-268.

Hughes, M. (2004). *The relationship between research and teaching in higher education – a review of literature (1990-2002)* - Occasional paper No 2. University of Brighton, UK.

- Jaén N, D. E. (2011). *Tiempo y espacio para la investigación formativa*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 1(18).
- Jaimes C, C. S. (2007). *Los Semilleros de Investigación, Una Cultura de Investigación Formativa. Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia*.
- Jenkins, A. (2000). *The relationship between Teaching and Research: where does geography stand and deliver*. Journal of Geography in Higher Education 24(3): 325-351.
- Jenkins, A. and R. Zetter (2003). *Linking Research and Teaching in Departments*. LTSN Generic Centre, Learning and Teaching Support Network, Oxford Brookes University, UK.
- Landazabal C, D.P y Otros (2010). Estado de arte de conceptos sobre investigación formativa y competencias de investigación. *Memorias V Encuentro Nacional de Investigación*.
- Leach J. and Scott P. (2010). *Learning Science*. University of Leeds, Leeds, UK. Elsevier Ltd.
- Lemos de la Cruz, J. y Otros (2009). *Investigación formativa desde la perspectiva diacrónica: una experiencia en metodología de la investigación*. Libre Empresa Nro. 1. Cali: Universidad Libre.
- Levin R. & Rubin D. (2011). *Estadística para administración y Economía*.
- Lindsay, R., R. Breen, et al. (2002). *Academic Research and Teaching Quality: the views of undergraduate and postgraduate students*. Studies in Higher Education 27(3): 309-327.

- Macea Acuña, F. (2008). *Aprender Investigación: Investigando y administración. Administración & Desarrollo*, 43 - 53.
- Maglio, F. (2006). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Instituto San Nicolás.
- Makmutov, D.(2009).*Aprendizaje basado en problemas*. Illinois Mathematics and Science Academy.
- Martínez R, D. 2014. Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. Universidad de Pinar del Río (Cuba).- 2014.
- Matsuura, K. (2000). *Marco de Acción de Dakar: Foro Mundial sobre Educación, Educación para Todos*. Francia. UNESCO. }.
- Ministerio de Educación. (2006). *Orientaciones Para el Trabajo Pedagógico en el Área de Ciencias Sociales*. Lima.
- Ministerio de Educación. (2006). *Guía para el Desarrollo del Pensamiento Crítico*. Lima – Perú.
- Ministerio de Educación. (2006). *Guía para el Desarrollo de Capacidades*. Lima – Perú.
- Ministerio de Educación. (2009). *Diseño Curricular Nacional*. Lima – Perú.
- Miyahira Arakaki, J. M. (2009). *La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado*. *Revista Médica Herediana*, 20(3), 119-122.
- McLernon, T. and D. Hughes (2003). *Research versus Teaching in the built environment discipline*. CIB W89 Building Education and Research Conference, Salford.

- Morantes, Z. & Nava M, (2017). Formación de habilidades investigativas en física experimental mediante exámenes integrales prácticos teóricos.
- Murcia J. (2015) *Propuesta didáctica para desarrollar competencias investigativas en estudiantes de carreras técnicas profesionales en el centro de investigación, docencia y consultoría administrativa- CIDCA- Bogotá*”: Universidad Militar Nueva Granada.
- Neumann, R. (1992). Perceptions of the teaching-research nexus: a framework for analysis. *Higher Education* 23: 159-171.
- Novak, J. (1997). *Teoría y práctica de la educación (8ª reimp.)*. Madrid: Alianza Universidad.
- Ontoria, A. (2005). *Potenciar la capacidad de aprender a aprender*. Lima: Orbis Ventures SAC.
- Ortiz, A. (2003). *Metodología de la enseñanza problémica en el aula de clases*. Lima: ASIESCA.
- Osborne J., Dillon J., (2008). *Science Education in Europe: Critical Reflections: A Report to the Nuffield Foundation*. King's College London.
- Parra, C. (2009). *Apuntes sobre la investigación formativa. Educación y educadores*. Universidad de La Sabana, Colombia.
- Pedrinaci, E. (1986). *El trabajo de campo, algo más que un recurso*. España: Cuadernos de Pedagogía.

- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (pp. 703-732). New York: Wiley.
- Pizano, G. (2003) *Psicología del Aprendizaje*. Lima Perú: Gráfica Educativa.
- Poma D. & Melgarejo H. (2015) “*Indagación para desarrollar habilidades investigativas en estudiantes del v ciclo de la EBR HUARMEY-2015*”.
- Planet (2003). *Linking teaching and research and undertaking pedagogic research in geography, earth and environmental sciences*. Planet Special edition 5.
- Ramírez C, J. (2011). *La Investigación Formativa en la Universidad Cooperativa de Colombia (Seccional Ibagué)*. Entre comillas Nro. 14. Bogotá: Fundación de educación superior. Cedinpro.
- Ramírez L, M. A. (2011). *Las TIC en los espacios formativos de los semilleros de investigación de carácter empresarial*. Bibliotic 2011.
- Ramírez M, E.J. (2009). *Aportes de la investigación-acción educativa en la enseñanza de las ciencias básicas*. Comité Científico, 60.
- Restrepo Gómez, B. (2003). *Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad*. *Nómadas*, (18), 195-202.
- Reyes, M. (2009). Investigación y currículo. Recuperado de www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/.../Curricular...5/Reyes__Luz.pdf.
- Reusser, K. and Pauli, C. (2015) Co-constructivism in Educational Theory and Practice. *International Encyclopedia of the Social and Behavioural Sciences*, 2nd ed.

- Robertson, J. and C. Bond (2001). *Experiences of the relation between teaching and research: what do academics value?* Higher Education Research and Development 20(10): 5-19.
- Rojas Betancur, M. (2010). *La investigación formativa y la docencia en la universidad. Revista uis humanidades*, 37(2).
- Rowland, S. (1996). *Relationships between teaching and research*. Teaching in Higher Education 1(1): 7-20.
- Sánchez, C. (2003). *Psicología de la creatividad*. Lima: Visión Universitaria.
- Schneider, S. (2005). *Inteligencias Múltiples y Desarrollo Personal*. Colombia: Cadiex Internacional S.A.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, Basic Books.
- Sears, H. J. and E. J. Wood (2005). Linking teaching and research in the biosciences. *Bioscience Education E-journal* 5: 1-20.
- Senaratne, S., D. Amaratunga, et al. (2003). Research knowledge transfer into teaching in the built environment. 1st Education in the Changing Environment Conference, The university of Salford, UK.
- Sexton, M. & Barrett, P. (2004). *The role of technology transfer in innovation within small construction firms. Engineering, Construction and Architectural Management*, 11(5): 342-348.
- Sevilla, J. (2006). Investigando desde el aula. *Revista semestral de la sección de Postgrado/FACHSE – UNPRG*, 01. 45-75.

- Silva F. (1998). *Habilidades investigativas*. La Habana. Revista de Educación y Cultura. s/v, s/n.
- Sime, L. (2002). *Investigación para la innovación*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Scott, P. (2002). *Let's stop trying to separate the inseparable*. Exchange 2: 27-28.
- Sears, H. J. and E. J. Wood (2005). *Linking teaching and research in the biosciences*. Bioscience Education E-journal 5: 1-20.
- Senaratne, S., D. Amaratunga, et al. (2003). *Research knowledge transfer into teaching in the built environment*. 1st Education in the Changing Environment Conference, The university of Salford, UK.
- Sexton, M. & Barrett, P. (2004). *The role of technology transfer in innovation within small construction firms*. *Engineering, Construction and Architectural Management*, 11(5): 342-348.
- Smith, J. (2002). Learning styles: Fashion fad or lever for change? The application of learning style theory to inclusive curriculum delivery. *Innovations in Education and Teaching International* 39(10): 63-70.
- Shulman, L., (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform, *Harvard Educational Review*, 57(1): 1-22.
- Szulanski, G. (2000). The Process of Knowledge transfer: The diachronic analysis of stickiness. *Organisational Behavior and Human Decision Processes* 82(1): 9-27.
- Tejada T, C. (2008). *Pedagogía para el desarrollo de competencias investigativas en los semilleros de investigación desde el inicio del pregrado*. *Revista Educación en Ingeniería*, 3(6), 38-49.

- Tejeda, J. (2004). *Opción metodológica para desarrollar el pensamiento crítico y creativo*. Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
- Tejada Tovar, C., L., Tejeda Benítez, A. Villabona Ortíz (2008). *Pedagogía para el desarrollo de competencias investigativas apoyada en los semilleros de investigación desde el inicio del pregrado*. Revista de Educación en Ingeniería.
- Torres, J. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Espaa. Ediciones Morata. Madrid.
- Shulman, L., (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform, *Harvard Educational Review*, 57(1): 1-22.
- Szulanski, G. (2000). *The Process of Knowledge transfer: The diachronic analysis of stickiness*. Organisational Behavior and Human Decision Processes 82(1): 9-27.
- Turrell, P. (2003). *Teaching and Research - strengthening the relationship*. CIB W89 Building Education and Research Conference, Salford.
- Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. (2005). *Investigación Científica*. Módulo I y II. Lambayeque.
- Valdovinos, V (2015) *Las habilidades intelectuales como herramientas esenciales en la formación profesional del alumno universitario*. Universidad Mexicana, México.
- Vita, G. D. (2001). *Learning styles, culture and inclusive instruction in the multicultural classroom: a business and management perspective*. Innovations in Education and Teaching International 38(2): 165-174.
- Vygotsky, L. S., (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Wilson, .S. M. (2004). *The wisdom of practice: Lee. S. Shulman*. San Francisco, CA.
- Wood, G. (1999). Interdisciplinary working in the built environment education. *Education Training* 41(8): 373-380.
- Woolfolk, A. Hughes, M &Walkup V. (2008) *Psychology in Education*. Pearson Education. Pearson Education Limited England.
- Woolnough, B.E. and Allop, T. (1985). *Practical work in science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woolnough, B. E. (1994). *Effective Science Teaching*, chapter 4. Buckingham: Open University Press.
- Zamorski, B. (2002). *Research-led Teaching and Learning in Higher Education: a case*. *Teaching in Higher Education* 7(4): 411-427.

ANEXO 1. MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: HABILIDADES INVESTIGATIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS ESTUDIANTES DEL VIII CICLO EN LA CARRERA DE ECONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO- LIMA

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES
<p>Problema general ¿Las habilidades investigativas se relacionan con el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de la carrera de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima – 2019?</p>	<p>Objetivo general Establecer la relación entre las habilidades investigativas con el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de la carrera de economía de la Universidad UCV – Lima – 2019.</p>	<p>Hipótesis general Existe una relación significativa entre las habilidades investigativas y el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de la carrera de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima</p>	<p>Variable: 1Habilidades Investigativas</p>
<p>Problemas específicos ¿La planificación se relaciona con el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de la carrera de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima - 2019?</p>	<p>Objetivos específicos Establecer la relación entre la planificación con el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de la carrera de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima - 2019.</p>	<p>Hipótesis específicas Existe una relación significativa entre la planificación y el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima.</p>	<p>Variable 2: Aprendizaje Significativo</p>
<p>¿La determinación de problemas se relaciona con el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima - 2019?</p>	<p>Establecer la relación entre la determinación de problemas con el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de la carrera de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima - 2019.</p>	<p>Existe una relación significativa entre la determinación de problemas y el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de la carrera de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima.</p>	
<p>¿Las tareas y el marco teórico se relacionan con el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de la carrera de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima - 2019?</p>	<p>Establecer la relación entre las tareas y el marco teórico con el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de la carrera de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima- 2019.</p>	<p>Existe una relación significativa entre las tareas y el marco teórico y el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo de la carrera de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima.</p>	

TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACION	POBLACION Y MUESTRA	TECNICA E INSTRUMENTOS	ESTADÍSTICA
TIPO: Descriptivo-correlacional	POBLACION: 211 Estudiantes de EP Economía UCV	Variable 1 Habilidades investigativas	Estadígrafo de Confiabilidad $\alpha = \frac{K}{K - 1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_t} \right]$
DISEÑO: No experimental	MUESTRA: 20 estudiantes del VIII ciclo de la carrera de Economía de la Universidad César Vallejo-Lima.	Técnica: Encuesta Instrumento: Escala de Likert	Coefficiente de Pearson
CORTE: Transversal		Variable 2 Aprendizaje significativo	$r_{xy} = \frac{\sum X_i Y_i - n \bar{X} \bar{Y}}{n S_x S_y}$
NIVEL: Básico		Técnica: Encuesta	
METODO: Hipotético deductivo		Instrumento: Escala de Likert	

ANEXO 2 MATRIZ DE OPERACIONALIZACION DE VARIABLES

HIPOTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	TECNICA DE RECOLECCION	INSTRUMENTO
	Habilidades Investigativas (1)				
Las habilidades investigativas se relación significativamente con el aprendizaje investigativo en estudiantes del VIII ciclo de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima.	El término de <i>habilidades investigativas</i> , aun cuando ha sido enunciado y trabajado en diversas investigaciones no cuenta con una amplia gama de definiciones. Los principales conceptos pueden agruparse en: 1. <i>habilidad (es) investigativa (s)</i> (Pérez & López, 1999; Moreno, 2005; Machado et al., 2008), 2. <i>habilidad de investigación</i> (López, 2001), 3. <i>habilidades científico investigativas</i> (Chirino, 2002).	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de horas curriculares para investigación científica. • Nivel conocimientos científicos Economía • Asociación y transferencia teoría 		
		Determinación de problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicabilidad conocimiento • Nivel identificación problemas • Identificación de hipótesis 	Encuesta	Escala de likert
		Tareas y el marco teórico	<ul style="list-style-type: none"> • Elección y aplicación de métodos • Desarrollo investigación • Evaluación resultados 		

HIPOTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	TECNICA DE RECOLECCION	INSTRUMENTO
Las habilidades investigativas se relación significativamente con el aprendizaje investigativo en estudiantes del VIII ciclo de Economía de la Universidad César Vallejo, Lima.	Aprendizaje Significativo (2) El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje (Ausubel, 1976, 2002; Moreira, 1997).	Actitudes y percepciones	<ul style="list-style-type: none"> Nivel actitud hacia el aula Nivel de actitud sobre el aprendizaje Nivel de eficiencia 	Encuesta	Cuestionario
		Adquirir e integrar el conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> Nivel desempeño con facilidad Nivel de comparación Nivel de clasificación Nivel de Abstracción Nivel de razonamiento 		
		Extender y refinar el conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> Nivel de razonamiento Nivel inductivo, deductivo Nivel toma de decisiones Nivel solución de problemas 		
		Uso significativo del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> Nivel de inversión Nivel de indagación Nivel de análisis de sistema 		
		Hábitos mentales.	<ul style="list-style-type: none"> Nivel pensamiento crítico Nivel de creatividad Nivel de autorregulación 		

ANEXO 3 ENCUESTAS

ESCALA DE LIKERT PARA MEDIR LAS VARIABLES HABILIDADES INVESTIGATIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Estimado Estudiante: En el presente cuestionario encontrarás las afirmaciones que están relacionadas con habilidades investigativas en la primera parte y aprendizaje significativo en la segunda, las mismas que señalarás con una X, de acuerdo a la respuesta que consideres se identifica contigo

respuestas buenas ni malas.

- 1) Muy en desacuerdo 2) En desacuerdo 3) Ni de acuerdo ni desacuerdo
4) De acuerdo 5) Muy de acuerdo

PRIMERA PARTE

Nº	PLANIFICACION		1	2	3	4	5
1	Uso de las horas curriculares para la investigación	Se necesitan un número mayor de horas para investigación					
2		Se requiere dosificar el tiempo que se utiliza para investigación					
3	Nivel de conocimientos científicos de Economía	Conozco todas teorías más importantes de la Economía					
4		Conscientemente centro mi atención en la teoría económica					
5		Pido el apoyo y ayuda de mis compañeros y docentes cuando no entiendo la teoría					
6	Asociación y transferencia de teoría	Me agrada leer nuevos libros de Economía, de materias relacionadas y cultura general					
7		Para compartir teorías se necesita tener bastante conocimiento					
8		Participo en grupos investigativos					
9		Asisto a actividades investigativas que se programan					
Nº	DETERMINACION DE PROBLEMAS						
10	Identificación de problemas	Observo todas las características de un problema					
11		Me esfuerzo por interiorizar la metodología de la ciencia					

12		Me resulta fácil diferenciar los problemas específicos					
13	Aplicación del conocimiento	La investigación necesita de habilidades para encontrar detalles					
14		Se observa que la creatividad junto a la investigación tiene relación.					
15		Me resulta fácil establecer una idea y explicarlo con argumentación					
16	Identificación de la hipótesis	Conozco la diferencia entre lo que se considera cierto con lo probable					
17		Me resulta fácil obtener las hipótesis específicas					
18		Explico con mis propias palabras las dimensiones					
Nº	TAREAS Y MARCO TEORICO						
19	Elección y aplicación de métodos	Conozco diversos métodos de investigación.					
20		Utilizo métodos de investigación en los trabajos de la universidad					
21	Desarrollo de investigación	Soy metódico para elaborar trabajos de investigación					
22		Reviso material académico con periodicidad para entender mejor la investigación					
23		Tengo en cuenta los protocolos y normas de la universidad en temas de investigación					
24	Evaluación de resultados	Explico con palabras propias los resultados alcanzados					
25		Organizo de manera adecuada la información obtenida					
26		Participo en investigaciones que realizan otras escuelas					
27		Considero que la investigación ayuda a desarrollar la sociedad.					

SEGUNDA PARTE

N°	ACTITUDES Y PERCEPCIONES		1	2	3	4	5
1	Nivel de actitud hacia el aula	Establezco una relación con cada uno de los compañeros de clase.					
2		Reconozco las diferencias individuales de los compañeros de clase.					
3	Nivel de la actitud sobre el aprendizaje	Acato reglas y procedimientos que se aplican durante el desarrollo de clases y de las actividades.					
4		Soy consciente de que las actitudes positivas influyen en la elaboración de tareas.					
5	Nivel de eficiencia	Cumpro con las tareas de acuerdo con mis metas e intereses.					
6		Utilizo al máximo los recursos con que cuento para cumplir las actividades programadas.					
N°	ADQUIRIR E INTEGRAR EL CONOCIMIENTO						
7	Nivel de desempeño con facilidad	Mediante estrategias sugeridas por el docente logro la recuperación de la información en un período largo de tiempo					
8		Identifico lo importante del paquete total de información por medio de una representación semántica o simbólica					
9	Nivel de comparación	Cumpro con las tareas de acuerdo con mis metas e intereses					
10		Reconozco las diferencias que hay entre nosotros los estudiantes.					
11	Nivel de clasificación	Clasifico en orden de importancia los conceptos y argumentos para mis trabajos.					
12		Manejas estrategias para la recuperación de la información en un período largo de tiempo.					
13	Nivel de abstracción	Distingo lo esencial de lo secundario, entre lo interno y externo					
14		Resuelvo problemas, imaginando, sin necesidad de hacerlo con algo tangible.					
15	Nivel de razonamiento	Hago una descripción detallada del fenómeno a someter al proceso de investigación.					
16		Hago de manera ordenada la observación científica					
N°	EXTENDER Y REFINAR EL CONOCIMIENTO						
17	Nivel de razonamiento	Identifico y concateno temas concretos a un patrón general de información.					
18		Infiero principios o generalizaciones desconocidas, a partir de observación de casos concretos.					
19	Nivel inductivo, deductivo	Deduzco consecuencias desconocidas a partir de principios dados o generalizaciones.					
20		Identifico errores conceptuales y teóricos propios o de mis compañeros.					

21	Nivel toma de decisiones	Me integro y comprometo para garantizar una conducta justa y positiva					
22		Cumplo reglas y procedimientos durante el desarrollo de los trabajos de clase.					
23	Nivel solución de problemas	Escojo los datos necesarios de un grupo de opciones para resolver el problema					
24		Descompongo un problema general en subproblemas teniendo en cuenta la solución del mismo					
N°	USO SIGNIFICATIVO DEL CONOCIMIENTO						
25	Nivel de invención	Uso de manera adecuada los conocimientos adquiridos en la resolución de problemas.					
26		Comprendo la identificación del por qué y cómo han ocurrido algunos eventos del pasado y constituye un proceso básico para poder entenderlo.					
27	Nivel de indagación	Identifico las características desconocidas de algún concepto determinado					
28		Hago una selección del proceso que permite crear el sistema de observación que de acuerdo al fenómeno a estudiar requiere					
29	Nivel de análisis de sistemas	Hago una descripción detallada del fenómeno a someter al proceso de investigación.					
30		Analizo una situación para elaborar un modelo de elementos sistémicos, que describa las interrelaciones, organización y funciones de sus actividades.					
N°	HÁBITOS MENTALES.						
31	Nivel de pensamiento crítico	Evalúo la eficacia de sus acciones					
32		Tomo una postura determinada cuando la situación lo requiere					
33	Nivel de creatividad	Propongo estrategias para desarrollar formas de creatividad					
34		Participo de espacios generados para la innovación					
35	Nivel de autorregulación	Soy sensible a los sentimientos y al conocimiento de los demás.					
36		Me comprometo intensamente en las tareas, incluso cuando las soluciones y respuestas no aparecen de inmediato.					



USMP
UNIVERSIDAD DE
SAN MARTÍN DE PORRES

INSTITUTO PARA
LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

JUICIO DE EXPERTO

Estimado Especialista: **Dr. Bernardo Cojal Loli**

Siendo conocedores de su trayectoria académica y profesional, me he tomado la libertad de nombrarlo como JUEZ EXPERTO para revisar a detalle el contenido del instrumento de recolección de datos:

1. Cuestionario (X) 2. Guía de entrevista () 3. Guía de focus group ()
4. Guía de observación () 5. Otro _____ ()

Presento la matriz de consistencia y el instrumento, la cual solicito revisar cuidadosamente, además le informo que mi proyecto de tesis tiene un enfoque:

1. Cualitativo () 2. Cuantitativo (X) 3. Mixto ()

Los resultados de esta evaluación servirán para determinar la validez de contenido del instrumento para mi proyecto de tesis de pregrado.

Título del proyecto de tesis:	HABILIDADES INVESTIGATIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS ESTUDIANTES DEL VIII CICLO EN LA CARRERA DE ECONOMIA DE LA UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO - LIMA
Línea de investigación:	INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

De antemano le agradezco sus aportes.

Estudiantes autores del proyecto:

Apellidos y Nombres	Firma
JARA OLIVAS, ROBERD	

Asesor(a) del proyecto de tesis:

Apellidos y Nombres	Firma
ECHAIZ RODAS CARLOS AUGUSTO	

Santa Anita, 22 de mayo de 2019

Firma

DNI 10057138

RÚBRICA PARA LA VALIDACIÓN DE EXPERTOS

Criterios	Escala de valoración				
	1	2	3	4	5
<p>1. SUFICIENCIA:</p> <p>Los ítems que pertenecen a una misma dimensión son suficientes para obtener la medición de ésta.</p>	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión o indicador.	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión o indicador, pero no corresponden a la dimensión total.	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión o indicador completamente.	Los ítems son suficientes.	Los ítems son suficientes y precisos en medir la dimensión o indicador
<p>2. CLARIDAD:</p> <p>El ítem se comprende fácilmente, es decir su sintáctica y semántica son adecuadas.</p>	El ítem no es claro.	El ítem requiere varias modificaciones en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.	El ítem es entendible, tiene semántica y sintaxis adecuada.	El ítem es claro, tiene buena semántica y sintaxis adecuada.
<p>3. COHERENCIA:</p> <p>El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.</p>	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión o indicador.	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión o indicador.	El ítem tiene una relación regular con la dimensión o indicador que está midiendo	El ítem se encuentra relacionado con la dimensión o indicador que está midiendo.	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión o indicador que está midiendo.
<p>4. RELEVANCIA:</p> <p>El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.</p>	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que éste mide.	El ítem es importante, es decir debe ser incluido.	El ítem es relevante y debe ser incluido.	El ítem es esencial y muy relevante por lo que debe ser incluido.

Fuente: Adaptado de:

www.humana.unal.co/psicometria/files/7113/8574/5708/articulo3_juicio_de_experto_27-36.pdf

INFORMACIÓN DEL ESPECIALISTA:

Nombres y Apellidos:	Bernardo Artidoro Cojal Loli		
Sexo:	Hombre (x)	Mujer ()	Edad (69 años)
Profesión:	Economista		
Especialidad:	Economía y finanzas		
Grado Académico	Doctor en Administración		
Años de experiencia:	25 años de experiencia y 35 de profesional		
Cargo que desempeña actualmente:	DIRECTOR NACIONAL		
Institución donde labora:	Universidad Cesar Vallejo		
Firma:	DNI: 17898066		

TABLA N. 1

VARIABLE 1 (escribir el nombre de variable)

Nombre del Instrumento motivo de evaluación:	ESCALA DE LIKERT						
Autor del Instrumento	ROBERD JARA OLIVAS						
Variable 1	HABILIDADES INVESTIGATIVAS						
Dimensión / Indicador	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Í a t o t	Observaciones y/o recomendaciones
D1: PLANIFICACIÓN							
Uso de las horas curriculares para la investigación	Se necesitan un número mayor de horas para investigación	5	5	5	5	20	
	Se requiere dosificar el tiempo que se utiliza para investigación	5	5	5	5	20	
Nivel de conocimientos científicos de Economía	Conozco todas teorías más importantes de la Economía	5	5	5	5	20	
	Conscientemente centro mi atención en la teoría económica	5	5	5	5	20	
	Pido el apoyo y ayuda de mis compañeros y docentes cuando no entiendo la teoría	5	5	5	5	20	
Asociación y transferencia de teoría	Me agrada leer nuevos libros de Economía, de materias relacionadas y cultura general	5	5	5	5	20	
	Para compartir teorías se necesita tener bastante conocimiento	5	5	5	5	20	
	Participo en grupos investigativos	5	5	5	5	20	
	Asisto a actividades investigativas que se programan	5	5	5	5	20	
D2: DETERMINACIÓN DE PROBLEMAS							
Identificación de problemas	Observo todas las características de un problema	5	5	5	5	20	
	Me esfuerzo por interiorizar la metodología de la ciencia	5	5	5	5	20	
	Me resulta fácil diferenciar los problemas específicos	5	5	5	5	20	
Aplicación del conocimiento	La investigación necesita de habilidades para encontrar detalles	5	5	5	5	20	
	Se observa que la creatividad junto a la investigación tiene relación.	5	5	5	5	20	

	Me resulta fácil establecer una idea y explicarlo con argumentación	5	5	5	5	5	
Identificación de la hipótesis	Conozco la diferencia entre lo que se considera cierto con lo probable	5	5	5	5	5	
	Me resulta fácil obtener las hipótesis específicas	5	5	5	5	5	
	Explico con mis propias palabras las dimensiones	5	5	5	5	5	
D3: TAREAS Y MARCO TEÓRICO							
Elección y aplicación de métodos	Conozco diversos métodos de investigación.	5	5	5	5	20	
	Utilizo métodos de investigación en los trabajos de la universidad	5	5	5	5	20	
Desarrollo de investigación	Soy metódico para elaborar trabajos de investigación	5	5	5	5	20	
	Reviso material académico con periodicidad para entender mejor la investigación	5	5	5	5	20	
	Tengo en cuenta los protocolos y normas de la universidad en temas de investigación	5	5	5	5	20	
Evaluación de resultados	Explico con palabras propias los resultados alcanzados	5	5	5	5	20	
	Organizo de manera adecuada la información obtenida	5	5	5	5	20	
	Participo en investigaciones que realizan otras escuelas	5	5	5	5	20	
	Considero que la investigación ayuda a desarrollar la sociedad.	5	5	5	5	20	

TABLA N° 2

VARIABLE 2 (escribir el nombre de variable)

Nombre del Instrumento motivo de evaluación:	ESCALA DE LIKERT						
Autor del Instrumento	ROBERD JARA OLIVAS						
Variable	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO						
Dimensión / Indicador	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	l a t o t	Observaciones y/o recomendaciones
D1: ACTITUDES Y PERCEPCIONES							
Nivel de actitud hacia el aula	Establezco una relación con cada uno de los compañeros de clase.	5	5	5	5	20	
	Reconozco las diferencias individuales de los compañeros de clase.	5	5	5	5	20	
Nivel de la actitud sobre el aprendizaje	Acato reglas y procedimientos que se aplican durante el desarrollo de clases y de las actividades.	5	5	5	5	20	
	Soy consciente de que las actitudes positivas influyen en la elaboración de tareas.	5	5	5	5	20	
		5	5	5	5	20	

Nivel de eficiencia	Cumplo con las tareas de acuerdo con mis metas e intereses.						
	Utilizo al máximo los recursos con que cuento para cumplir las actividades programadas.	5	5	5	5	20	
D2: ADQUIRIR E INTEGRAR EL CONOCIMIENTO							
Nivel de desempeño con facilidad	Mediante estrategias sugeridas por el docente logro la recuperación de la información en un período largo de tiempo	5	5	5	5	20	
	Identifico lo importante del paquete total de información por medio de una representación semántica o simbólica	5	5	5	5	20	
Nivel de comparación	Cumplo con las tareas de acuerdo con mis metas e intereses	5	5	5	5	20	
	Reconozco las diferencias que hay entre nosotros los estudiantes.	5	5	5	5	20	
Nivel de clasificación	Clasifico en orden de importancia los conceptos y argumentos para mis trabajos.	5	5	5	5	20	
	Manejas estrategias para la recuperación de la información en un período largo de tiempo.	5	5	5	5	20	
Nivel de abstracción	Distingo lo esencial de lo secundario, entre lo interno y externo	5	5	5	5	20	
	Resuelvo problemas, imaginando, sin necesidad de hacerlo con algo tangible.	5	5	5	5	20	
Nivel de razonamiento	Hago una descripción detallada del fenómeno a someter al proceso de investigación.	5	5	5	5	20	
	Hago de manera ordenada la observación científica	5	5	5	5	20	

D3: EXTENDER Y REFINAR EL CONOCIMIENTO							
Nivel de razonamiento	Identifico y concateno temas concretos a un patrón general de información.	5	5	5	5	20	
	Infiero principios o generalizaciones desconocidas, a partir de observación de casos concretos.	5	5	5	5	20	
Nivel inductivo, deductivo	Deduzco consecuencias desconocidas a partir de principios dados o generalizaciones.	5	5	5	5	20	
	Identifico errores conceptuales y teóricos propios o de mis compañeros.	5	5	5	5	20	
Nivel toma de decisiones	Me integro y comprometo para garantizar una conducta justa y positiva	5	5	5	5	20	
	Cumpló reglas y procedimientos durante el desarrollo de los trabajos de clase.	5	5	5	5	20	
Nivel solución de problemas	Escojo los datos necesarios de un grupo de opciones para resolver el problema	5	5	5	5	20	
	Descompongo un problema general en subproblemas teniendo en cuenta la solución del mismo	5	5	5	5	20	
D4: USO SIGNIFICATIVO DEL CONOCIMIENTO							
Nivel de invención	Uso de manera adecuada los conocimientos adquiridos en la resolución de problemas.	5	5	5	5	20	
	Comprendo la identificación del por qué y cómo han ocurrido algunos eventos del pasado y constituye un proceso básico para poder entenderlo.	5	5	5	5	20	

Nivel de indagación	Identifico las características desconocidas de algún concepto determinado	5	5	5	5	20	
	Hago una selección del proceso que permite crear el sistema de observación que de acuerdo al fenómeno a estudiar requiere	5	5	5	5	20	
Nivel de análisis de sistemas	Hago una descripción detallada del fenómeno a someter al proceso de investigación.	5	5	5	5	20	
	Analizo una situación para elaborar un modelo de elementos sistémicos, que describa las interrelaciones, organización y funciones de sus actividades.	5	5	5	5	20	
D5: HÁBITOS MENTALES							
Nivel de pensamiento crítico	Evalúo la eficacia de sus acciones						
	Tomo una postura determinada cuando la situación lo requiere	5	5	5	5	20	
Nivel de creatividad	Propongo estrategias para desarrollar formas de creatividad	5	5	5	5	20	
	Participo de espacios generados para la innovación	5	5	5	5	20	
Nivel de autorregulación	Soy sensible a los sentimientos y al conocimiento de los demás.	5	5	5	5	20	
	Me comprometo intensamente en las tareas, incluso cuando las soluciones y respuestas no aparecen de inmediato.	5	5	5	5	20	

Santa Anita, 15 de mayo de 2019



Firma

DNI 17898066

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

JUICIO DE EXPERTO

Estimado Especialista: **Dr. Fernando Daniel Noriega Nairn**

Siendo conocedores de su trayectoria académica y profesional, me he tomado la libertad de nombrarlo como JUEZ EXPERTO para revisar a detalle el contenido del instrumento de recolección de datos:

2. Cuestionario (X) 2. Guía de entrevista () 3. Guía de focus group ()
4. Guía de observación () 5. Otro _____ ()

Presento la matriz de consistencia y el instrumento, la cual solicito revisar cuidadosamente, además le informo que mi proyecto de tesis tiene un enfoque:

2. Cualitativo () 2. Cuantitativo (X) 3. Mixto ()

Los resultados de esta evaluación servirán para determinar la validez de contenido del instrumento para mi proyecto de tesis de pregrado.

Título del proyecto de tesis:	HABILIDADES INVESTIGATIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS ESTUDIANTES DEL VIII CICLO EN LA CARRERA DE ECONOMIA DE LA UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO - LIMA
Línea de investigación:	INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

De antemano le agradezco sus aportes.

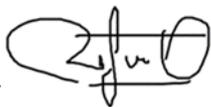
Estudiantes autores del proyecto:

Apellidos y Nombres	Firma
JARA OLIVAS, ROBERD	

Asesor(a) del proyecto de tesis:

Apellidos y Nombres	Firma
ECHAIZ RODAS CARLOS AUGUSTO	

Santa Anita, 22 de mayo de 2019



Firma

DNI 10057138

RÚBRICA PARA LA VALIDACIÓN DE EXPERTOS

Criterios	Escala de valoración				
	1	2	3	4	5
5. SUFICIENCIA: Los ítems que pertenecen a una misma dimensión son suficientes para obtener la medición de ésta.	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión o indicador.	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión o indicador, pero no corresponden a la dimensión total.	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión o indicador completamente.	Los ítems son suficientes.	Los ítems son suficientes y precisos en medir la dimensión o indicador
6. CLARIDAD: El ítem se comprende fácilmente, es decir su sintáctica y semántica son adecuadas.	El ítem no es claro.	El ítem requiere varias modificaciones en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.	El ítem es entendible, tiene semántica y sintaxis adecuada.	El ítem es claro, tiene buena semántica y sintaxis adecuada.
7. COHERENCIA: El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión o indicador.	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión o indicador.	El ítem tiene una relación regular con la dimensión o indicador que está midiendo	El ítem se encuentra relacionado con la dimensión o indicador que está midiendo.	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión o indicador que está midiendo.
8. RELEVANCIA: El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que éste mide.	El ítem es importante, es decir debe ser incluido.	El ítem es relevante y debe ser incluido.	El ítem es esencial y muy relevante por lo que debe ser incluido.

Fuente: Adaptado de:

www.humana.unal.co/psicometria/files/7113/8574/5708/articulo3_juicio_de_experto_27-36.pdf

INFORMACIÓN DEL ESPECIALISTA:

Nombres y Apellidos:	
Sexo:	Hombre (x) Mujer () Edad (58 años)
Profesión:	Economista
Especialidad:	Economía y finanzas
Grado Académico	Doctor en Educación
Años de experiencia:	20 años de experiencia y 30 de profesional
Cargo que desempeña actualmente:	DOCENTE PREGRADO Y POST GRADO UCV, SIL, UNIVERSIDAD NACIONAL AGRARIA, UNMSM
Institución donde labora:	Universidad Cesar Vallejo
Firma:	DNI: 08762593

TABLA N. 1

VARIABLE 1 (escribir el nombre de variable)

Nombre del Instrumento motivo de evaluación:	ESCALA DE LIKERT						
Autor del Instrumento	ROBERD JARA OLIVAS						
Variable 1	HABILIDADES INVESTIGATIVAS						
Dimensión / Indicador	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	l a t o t	Observaciones y/o recomendaciones
D1: PLANIFICACIÓN							
Uso de las horas curriculares para la investigación	Se necesitan un número mayor de horas para investigación	5	5	5	5	20	
	Se requiere dosificar el tiempo que se utiliza para investigación	5	5	5	5	20	
Nivel de conocimientos científicos de Economía	Conozco todas teorías más importantes de la Economía	5	5	5	5	20	
	Conscientemente centro mi atención en la teoría económica	5	5	5	5	20	
	Pido el apoyo y ayuda de mis compañeros y docentes cuando no entiendo la teoría	5	5	5	5	20	
Asociación y transferencia de teoría	Me agrada leer nuevos libros de Economía, de materias relacionadas y cultura general	5	5	5	5	20	
	Para compartir teorías se necesita tener bastante conocimiento	5	5	5	5	20	
	Participo en grupos investigativos	5	5	5	5	20	
	Asisto a actividades investigativas que se programan	5	5	5	5	20	
D2: DETERMINACIÓN DE PROBLEMAS							
Identificación de problemas	Observo todas las características de un problema	5	5	5	5	20	
	Me esfuerzo por interiorizar la metodología de la ciencia	5	5	5	5	20	
	Me resulta fácil diferenciar los problemas específicos	5	5	5	5	20	
Aplicación del conocimiento	La investigación necesita de habilidades para encontrar detalles	5	5	5	5	20	
	Se observa que la creatividad junto a la investigación tiene relación.	5	5	5	5	20	

	Me resulta fácil establecer una idea y explicarlo con argumentación	5	5	5	5	20	
Identificación de la hipótesis	Conozco la diferencia entre lo que se considera cierto con lo probable	5	5	5	5	20	
	Me resulta fácil obtener las hipótesis específicas	5	5	5	5	20	
	Explico con mis propias palabras las dimensiones	5	5	5	5	20	
D3: TAREAS Y MARCO TEÓRICO							
Elección y aplicación de métodos	Conozco diversos métodos de investigación.	5	5	5	5	20	
	Utilizo métodos de investigación en los trabajos de la universidad	5	5	5	5	20	
Desarrollo de investigación	Soy metódico para elaborar trabajos de investigación	5	5	5	5	20	
	Reviso material académico con periodicidad para entender mejor la investigación	5	5	5	5	20	
	Tengo en cuenta los protocolos y normas de la universidad en temas de investigación	5	5	5	5	20	
Evaluación de resultados	Explico con palabras propias los resultados alcanzados	5	5	5	5	20	
	Organizo de manera adecuada la información obtenida	5	5	5	5	20	
	Participo en investigaciones que realizan otras escuelas	5	5	5	5	20	
	Considero que la investigación ayuda a desarrollar la sociedad.	5	5	5	5	20	

TABLA N° 2

VARIABLE 2 (escribir el nombre de variable)

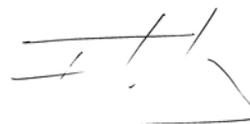
Nombre del Instrumento motivo de evaluación:	ESCALA DE LIKERT						
Autor del Instrumento	ROBERD JARA OLIVAS						
Variable	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO						
Dimensión / Indicador	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Ítalo	Observaciones y/o recomendaciones
D1: ACTITUDES Y PERCEPCIONES							
Nivel de actitud hacia el aula	Establezco una relación con cada uno de los compañeros de clase.	5	5	5	5	20	
	Reconozco las diferencias individuales de los compañeros de clase.	5	5	5	5	20	
Nivel de la actitud sobre el aprendizaje	Acato reglas y procedimientos que se aplican durante el desarrollo de clases y de las actividades.	5	5	5	5	20	
	Soy consciente de que las actitudes positivas influyen en la elaboración de tareas.	5	5	5	5	20	
		5	5	5	5	20	

Nivel de eficiencia	Cumplo con las tareas de acuerdo con mis metas e intereses.						
	Utilizo al máximo los recursos con que cuento para cumplir las actividades programadas.	5	5	5	5	20	
D2: ADQUIRIR E INTEGRAR EL CONOCIMIENTO							
Nivel de desempeño con facilidad	Mediante estrategias sugeridas por el docente logro la recuperación de la información en un período largo de tiempo	5	5	5	5	20	
	Identifico lo importante del paquete total de información por medio de una representación semántica o simbólica	5	5	5	5	20	
Nivel de comparación	Cumplo con las tareas de acuerdo con mis metas e intereses	5	5	5	5	20	
	Reconozco las diferencias que hay entre nosotros los estudiantes.	5	5	5	5	20	
Nivel de clasificación	Clasifico en orden de importancia los conceptos y argumentos para mis trabajos.	5	5	5	5	20	
	Manejas estrategias para la recuperación de la información en un período largo de tiempo.	5	5	5	5	20	
Nivel de abstracción	Distingo lo esencial de lo secundario, entre lo interno y externo	5	5	5	5	20	
	Resuelvo problemas, imaginando, sin necesidad de hacerlo con algo tangible.	5	5	5	5	20	
Nivel de razonamiento	Hago una descripción detallada del fenómeno a someter al proceso de investigación.	5	5	5	5	20	
	Hago de manera ordenada la observación científica	5	5	5	5	20	

D3: EXTENDER Y REFINAR EL CONOCIMIENTO							
Nivel de razonamiento	Identifico y concateno temas concretos a un patrón general de información.	5	5	5	5	20	
	Infiero principios o generalizaciones desconocidas, a partir de observación de casos concretos.	5	5	5	5	20	
Nivel inductivo, deductivo	Deduzco consecuencias desconocidas a partir de principios dados o generalizaciones.	5	5	5	5	20	
	Identifico errores conceptuales y teóricos propios o de mis compañeros.	5	5	5	5	20	
Nivel toma de decisiones	Me integro y comprometo para garantizar una conducta justa y positiva	5	5	5	5	20	
	Cumpro reglas y procedimientos durante el desarrollo de los trabajos de clase.	5	5	5	5	20	
Nivel solución de problemas	Escojo los datos necesarios de un grupo de opciones para resolver el problema	5	5	5	5	20	
	Descompongo un problema general en subproblemas teniendo en cuenta la solución del mismo	5	5	5	5	20	
D4: USO SIGNIFICATIVO DEL CONOCIMIENTO							
Nivel de invención	Uso de manera adecuada los conocimientos adquiridos en la resolución de problemas.	5	5	5	5	20	
	Comprendo la identificación del por qué y cómo han ocurrido algunos eventos del pasado y constituye un proceso básico para poder entenderlo.	5	5	5	5	20	

Nivel de indagación	Identifico las características desconocidas de algún concepto determinado	5	5	5	5	20	
	Hago una selección del proceso que permite crear el sistema de observación que de acuerdo al fenómeno a estudiar requiere	5	5	5	5	20	
Nivel de análisis de sistemas	Hago una descripción detallada del fenómeno a someter al proceso de investigación.	5	5	5	5	20	
	Analizo una situación para elaborar un modelo de elementos sistémicos, que describa las interrelaciones, organización y funciones de sus actividades.	5	5	5	5	20	
D5: HÁBITOS MENTALES							
Nivel de pensamiento crítico	Evalúo la eficacia de sus acciones	5	5	5	5	20	
	Tomo una postura determinada cuando la situación lo requiere	5	5	5	5	20	
Nivel de creatividad	Propongo estrategias para desarrollar formas de creatividad	5	5	5	5	20	
	Participo de espacios generados para la innovación	5	5	5	5	20	
Nivel de autorregulación	Soy sensible a los sentimientos y al conocimiento de los demás.	5	5	5	5	20	
	Me comprometo intensamente en las tareas, incluso cuando las soluciones y respuestas no aparecen de inmediato.	5	5	5	5	20	

Santa Anita, 15 de mayo de 2019



Firma

DNI 08762593



USMP
UNIVERSIDAD DE
SAN MARTÍN DE PORRES

INSTITUTO PARA
LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

JUICIO DE EXPERTO

Estimado Especialista: **Dra. Alejandra Dulvina Romero Díaz**

Siendo conocedores de su trayectoria académica y profesional, me he tomado la libertad de nombrarlo como JUEZ EXPERTO para revisar a detalle el contenido del instrumento de recolección de datos:

3. Cuestionario (X) 2. Guía de entrevista () 3. Guía de focus group ()
4. Guía de observación () 5. Otro _____ ()

Presento la matriz de consistencia y el instrumento, la cual solicito revisar cuidadosamente, además le informo que mi proyecto de tesis tiene un enfoque:

3. Cualitativo () 2. Cuantitativo (X) 3. Mixto ()

Los resultados de esta evaluación servirán para determinar la validez de contenido del instrumento para mi proyecto de tesis de pregrado.

Título del proyecto de tesis:	HABILIDADES INVESTIGATIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS ESTUDIANTES DEL VIII CICLO EN LA CARRERA DE ECONOMIA DE LA UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO - LIMA
Línea de investigación:	INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

De antemano le agradezco sus aportes.

Estudiantes autores del proyecto:

Apellidos y Nombres	Firma
JARA OLIVAS, ROBERD	

Asesor(a) del proyecto de tesis:

Apellidos y Nombres	Firma
ECHAIZ RODAS CARLOS AUGUSTO	

Santa Anita, 22 de mayo de 2019

Firma

DNI 10057138