

# REVISTA DE INVESTIGACIÓN

Transdisciplinaria en  
Educación, Empresa y  
Sociedad

ITEES VOL 13



# REVISTA DE INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINARIA EN EDUCACIÓN, EMPRESA Y SOCIEDAD

**Volumen 13 n°3**

**ISSN:** 2711-1857 (En Línea)

**Fecha Publicación:** 2025

**Editor:** EIDEC

**Publicación:** Cuatrimestrales

**Correo:** [comiteeditorial@editorialeidec.com](mailto:comiteeditorial@editorialeidec.com)

Bucaramanga –Colombia

**Escuela Internacional de Negocios y Desarrollo Empresarial de Colombia**

[www.eidec.com.co](http://www.eidec.com.co)

**Centro de Investigación Científica, Empresarial y Tecnológica de Colombia**

[www.ceincet.com](http://www.ceincet.com)

**Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad**

[www.redices.org](http://www.redices.org)

La revista de **INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINARIA EN EDUCACIÓN, EMPRESA Y SOCIEDAD** está publicada bajo la licencia de Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0) Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>). Esta licencia permite copiar, adaptar, redistribuir y reproducir el material en cualquier medio o formato, con fines no comerciales, dando crédito al autor y fuente original, proporcionando un enlace de la licencia de Creative Commons e indicando si se han realizado cambios.

**Licencia:** CC BY-NC 4.0.

**NOTA EDITORIAL:** Las opiniones y los contenidos publicados en la revista de **INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINARIA EN EDUCACIÓN, EMPRESA Y SOCIEDAD**, son de responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado por parte de la **Editorial EIDEC**.



## CONTENIDO

1. LA NEUROEDUCACIÓN Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA COMO ELEMENTO INNOVADOR EN EL AULA.....	05
José Luis Eduardo Velásquez Chunga	
2. DE LA COMPLEJIDAD A LA COTIDIANIDAD: PERCEPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO.....	22
Diego Fernando Chávez Narváez	
3. LA COMUNICACIÓN FAMILIAR Y APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA .....	37
Yolanda Lujano Ortega; Miguel Zapana Vilcazan	



**LA NEUROEDUCACIÓN Y LA INCLUSIÓN  
EDUCATIVA COMO ELEMENTO  
INNOVADOR EN EL AULA**

**NEUROEDUCATION AND EDUCATIONAL  
INCLUSION AS AN INNOVATIVE ELEMENT  
IN THE CLASSROOM**

*José Luis Eduardo Velásquez Chunga<sup>1</sup>*

***Fecha recibida:*** 03/12/2025

***Fecha aprobada:*** 23/12/2025

***Derivado del proyecto:*** Neuroeducación en el aprendizaje e inclusión educativa

***Institución financiadora:*** Universidad Tecnológica del Perú (UTP)

***Pares evaluadores:*** Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES.

---

<sup>1</sup> *Licenciado en educación, nivel secundario en la especialidad de Historia y Ciencias sociales, Universidad de Piura (UDEP), Magister en Educación con mención en Políticas y Gestión de la Educación, Universidad de San Martín de Porres, Doctor en Educación, Universidad de San Martín de Porres, Docente universitario, Universidad Tecnológica del Perú (UTP), correo electrónico: C26998@utp.edu.pe*

## RESUMEN

La neuroeducación es un campo emergente interdisciplinario que integra las cualidades y fundamentos de la neurociencia, psicología y la educación para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. En el contexto actual, la diversidad y la inclusión juegan un papel fundamental en la formación integral de los estudiantes, respetando sus particularidades, singularidades y necesidades en el proceso de aprendizaje, en este sentido, la neuroeducación aparece como una herramienta primordial para el abordaje de las necesidades educativas con un enfoque más inclusivo e integrador en el aula.

La neuroeducación puede contribuir significativamente en la integración e inclusión educativa al promover estrategias y prácticas basadas en los principios de las neurociencias para mejorar las experiencias de aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que poseen necesidades educativas especiales y que por muchos años no se ha podido integrar adecuadamente a las aulas de clase regulares como comúnmente se le conoce.

Los principios neuroeducativos buscan establecer estrategias pedagógicas efectivas para garantizar la inclusión educativa, entre las más reconocidas, se habla de la personalización del aprendizaje y la creación de espacios educativos interactivos. Al hablar de la personalización del aprendizaje, se establecen las adecuaciones oportunas hacia los métodos de enseñanza para los estudiantes con necesidades educativas especiales de los estudiantes neurodiversos, teniendo en cuenta sus estilos de aprendizaje y capacidades cognitivas.

**PALABRAS CLAVE:** *Neuroeducación, Inclusión educativa, Neurodiversidad, Neuromitos, Adaptaciones curriculares.*

## ABSTRACT

Neuroeducation is an emerging interdisciplinary field that integrates the qualities and foundations of neuroscience, psychology and education to improve teaching-learning processes. In the current context, diversity and inclusion play a fundamental role in the comprehensive education of students, respecting their particularities, singularities and needs in the learning process, in this sense, neuroeducation appears as a primary tool for addressing educational needs with a more inclusive and integrative approach in the classroom.

Neuroeducation can contribute significantly to educational integration and inclusion by promoting strategies and practices based on the principles of neuroscience to improve the learning experiences of all students, especially those with special educational needs and who for many years have not been able to adequately integrate into regular classrooms as it is commonly known.

Neuroeducational principles seek to establish effective pedagogical strategies to guarantee educational inclusion, among the most recognized, there is talk of the personalization of learning and the creation of interactive educational spaces. When talking about the personalization of learning, the appropriate adaptations are established towards the teaching methods for students with the special educational needs of neurodiverse students, taking into account their learning styles and cognitive abilities.

**KEYWORDS:** *Neuroeducation, Educational inclusion, Neurodiversity, Neuromyths, Curricular adaptations.*

## DESCRIPCIONES GENERALES DE LA NEUROEDUCACIÓN Y NEUROPEDAGOGÍA

En las últimas décadas, se ha visto como las neurociencias han tenido implicancias en el ámbito educativo, dando lugar al desarrollo de nuevos campos de estudio como son la neuroeducación y la neuropedagogía. Estos nuevos campos de estudio buscan tender puentes entre el conocimiento del cerebro y la forma de cómo responde hacia la práctica educativa para la transformación de los sistemas de enseñanza mediante el reconocimiento de los procesos neurológicos que intervienen en el aprendizaje y la conducta humana (Shvarts et al, 2024).

La neuroeducación es conocida como la neurociencia educativa, que aparece como una disciplina interdisciplinaria en la que se integra la neurobiología, psicología cognitiva y la pedagogía para comprender como el cerebro aprende y así optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Burgueño, 2022). Esta área se consolida como una rama de la educación que vincula los conocimientos neurocientíficos con la forma en que el cerebro interactúa con su entorno (Valdés, 2021) además se centra en la comprensión de los mecanismos cerebrales que intervienen en el proceso de adquisición de los conocimientos, habilidades y valores (De Souza, Posada y Lucio, 2019).

La neuroeducación se fundamenta sobre una de las capacidades funcionales del sistema nervioso, la plasticidad neuronal (conocida también como neuroplasticidad), esta capacidad muestra como el cerebro puede reorganizarse estructural y funcionalmente durante todo el periodo de vida en respuesta a la experiencia de aprendizaje presentes en diversos contextos. Estudios recientes han evidenciado como el aprendizaje tiene implicancia en la formación, fortalecimiento y poda de conexiones neuronales, y que dichos procesos son muy intensos en ciertas etapas del desarrollo, como la infancia y la adolescencia (Mamani et al., 2021). Esta nueva propuesta orientada al aprendizaje cambia la concepción tradicional sobre los periodos críticos y las potencialidades educativas en distintos grupos etarios, fundamentando las bases de una práctica pedagógica orientada hacia los ritmos y características neurobiológicas de los estudiantes (Pradeep et al., 2021).

La neuroeducación sostiene y promueve la importancia de una educación sostenida en evidencias científicas, para evitar la adopción acrítica de neuromitos o

interpretaciones simplificadas y erróneas de hallazgos neurocientíficos relacionados al aprendizaje. Además, reconocen principios determinantes entre las acepciones científicas y la comunidad educativa, donde la transferencia de conocimiento es bidireccional y contextualizada mejorando la práctica docente (Torrijos, González y Bodoque, 2021).

Por otro lado, al hablar sobre la neuropedagogía, esta aparece como una disciplina especializada en temas sobre el diseño, planificación, implementación, monitoreo y evaluación de las estrategias y prácticas pedagógicas orientadas desde la neuroeducación para comprender los procesos neurobiológicos, psicológicos y sociales implicados en la educación (Hernández, 2022). La función de la neuropedagogía radica en la integración de las dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y ambientales para orientar a los docentes con el diseño de experiencias didácticas para potenciar las funciones ejecutivas como la atención, memoria, autorregulación y razonamiento (Rakhmetova, 2024). Desde esta perspectiva, el papel del docente ya no es un simple transmitir de contenidos, sino un mediador que diseñe experiencias de aprendizaje que considere el ritmo, capacidades y estilos cognitivos de los estudiantes.

La neuropedagogía se presenta como un área orientada a la instrucción y la intervención en los espacios educativos, modelando las estrategias didácticas a la luz del conocimiento actualizado sobre el funcionamiento cerebral, la diversidad neurocognitiva, y la relevancia del entorno social y emocional del aprendizaje (Yusupov, 2023).

Un aspecto innovador de la neuropedagogía es el uso de tecnologías de neuroimagen y herramientas de neuromonitorización en la investigación y en la práctica, permitiendo observar en tiempo real cómo se activan las redes cerebrales durante procesos pedagógicos específicos y brindar evidencias para el diseño de intervenciones personalizadas para los estudiantes (Tafari, 2024).

Las concepciones vistas sobre la neuroeducación y la neuropedagogía, lejos de ser una moda pasajera, constituyen un hito trascendental en una educación del S.XXI sostenida en una solvencia científica y en la capacidad de respuestas a la diversidad de contextos y espacios de aprendizaje. Suponer que la integración del conocimiento sobre el cerebro garantiza automáticamente la mejora educativa sería una simplificación de la realidad de aprendizaje (Dúo Terrón, 2024), no obstante, existen consensos en la literatura científica respecto a la formación pedagógica, enriquecida con saberes neurocientíficos,

potencia la profesionalización docente y apertura caminos a nuevas metodologías inclusivas y eficaces. El reto radica en evitar el reduccionismo biologicista y promover un equilibrio entre el rigor científico, la pertinencia pedagógica y la acción transformadora de la escuela.

## **INCLUSIÓN EDUCATIVA, NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE) Y DIVERSIDAD**

La inclusión educativa se ha convertido en un pilar fundamental para garantizar la accesibilidad, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con necesidades educativas especiales (NEE). La educación inclusiva no se reduce a la integración física de los estudiantes en aulas regulares, sino que propone una transformación profunda de los sistemas educativos, prácticas docentes y actitudes sociales.

La inclusión educativa se orienta desde la premisa de que todos los estudiantes, sin excepción alguna, tienen derecho a una educación que responda a los niveles y a las necesidades propias del estudiante para desarrollar íntegramente sus potencialidades. La inclusión educativa desde la visión de Mancebo (2010) se concibe como un paradigma integral que promueve la igualdad de oportunidades en el aprendizaje y la participación constante para estudiantes con necesidades educativas especiales con el compromiso de erradicar la exclusión y la desigualdad dentro de las escuelas y en la práctica pedagógica. El objetivo de la educación inclusiva es generar los espacios favorables para el desarrollo integral de los estudiantes como también el de los docentes, generando comodidad al trabajar en la pluralidad y la diversidad, siendo esta una oportunidad para enriquecer los espacios de aprendizaje y así, formar una sociedad más justa y equitativa (UNESCO, 2009).

La inclusión educativa destaca la necesidad de reconocer y atender correctamente a los estudiantes con necesidades educativas respetando su integridad, singularidad y el derecho a recibir una educación de calidad, Echeita y Ainscow (2011) resalta que todos los estudiantes tienen el derecho fundamental a una educación integral que respete sus diferencias y brinde oportunidades para alcanzar el nivel adecuado de desarrollo. Para que

la inclusión sea efectiva en su totalidad, se deben adecuar las estructuras y las prácticas pedagógicas tradicionales para que pueda responder a las necesidades propias de estudiantes y así fomentar el desarrollo de espacios de aprendizaje favorables, en donde se evidencien estrategias didácticas inclusivas en colaboración interdisciplinaria incluyendo la participación de la familia y la comunidad.

Las necesidades educativas especiales (NEE) son todas aquellas limitaciones y/o barreras que poseen algunas personas con dificultades para alcanzar el logro de los objetivos de aprendizaje comunes y propios para su edad, por lo que necesitan apoyo continuo y adaptaciones de los materiales educativos para que sean accesibles para el aprendizaje (Luque, 2009). Estas necesidades derivan de alguna discapacidad física, cognitiva o emocionales, pero también de los factores transitorios relacionados con contextos sociofamiliares o culturales. La atención adecuada para estos estudiantes se debe promover mediante las diferentes adaptaciones curriculares, evaluación diferenciada y técnicas adaptativas para el desarrollo educativo en igualdad de condiciones, para que así, se desarrolle la inclusión educativa vista en diversos entornos.

La inclusión educativa debe trascender la mera presencia física de estudiantes con NEE en aulas regulares y enfocarse en la calidad y equidad del aprendizaje. Esto implica que los docentes deben contar con los conocimientos, habilidades y recursos educativos necesarios para enfrentar la diversidad y superar las barreras del desconocimiento de métodos inclusivos o la falta de infraestructuras adecuadas. En este sentido, los principios de la neuroeducación ofrecen importantes evidencias científicas para el diseño de intervenciones pedagógicas personalizadas basadas en el funcionamiento del cerebro y las características neurocognitivas de los estudiantes (Maqueira et al., 2023).

Por otro lado, al hablar de diversidad, se entiende como la variedad de características individuales que presentan los estudiantes, desde los aspectos culturales, lingüísticos, cognitivos, estilos de aprendizaje, hasta las condiciones socioeconómicas, esta diversidad se debe concebir como una riqueza pedagógica que estimula el aprendizaje colaborativo, empatía y creatividad, como ya lo mencionaba el gran pedagogo español Víctor García Hoz, educar en la diversidad supone el reconocimiento de la individualidad y singularidad de cada estudiante (Pérez y Ahedo, 2020), esto permite generar propuestas educativas personalizadas para cada estudiante. No se trata de enseñar diferente a cada

uno, sino de diseñar entornos y espacios de aprendizajes inclusivos en donde todos puedan desarrollar sus competencias a lo máximo.

Una educación basada en la diversidad reconoce que las diferencias son una fuente de riqueza y no de desigualdad, por ende, deben estar incluidas en toda planificación y estructura educativa, esto hace necesario proponer procesos educativos flexibles que respondan a los múltiples perfiles y necesidades de cada estudiante. Este enfoque no solo adaptar metodologías y recursos, sino también, la transformación de la cultura escolar para la valoración y promoción de la singularidad, además, del fomento de las competencias socioemocionales que permitan una convivencia armónica.

La diversidad y la inclusión tienen diversas implicancias socioculturales, debido a que promueven la sana convivencia y el reconocimiento de las diferencias como elemento que fortalece la vida comunitaria escolar. La inclusión representa una potencia estratégica que

aumenta el valor añadido procedente de la diversidad, con desafíos y oportunidades para la cultura y la educación que deben ser abordados desde un enfoque integral y humanista (Guédez, 2005).

La inclusión educativa, el reconocimiento de las necesidades educativas especiales y la atención a la diversidad son hoy en día condiciones esenciales para construir una educación de calidad, equitativa y humanizadora. Si bien existen avances normativos y teóricos significativos, aún persisten múltiples desafíos en la implementación de la práctica de estos principios, debido al desconocimiento real de las condiciones neurocognitivas de los estudiantes y más aún al cómo realmente aprende el cerebro en entornos diversos.

Apostar por una educación inclusiva no es una opción pedagógica, es una decisión ética que compromete a toda la comunidad educativa con los valores de justicia, equidad y dignidad humana. Solo a través del trabajo integral entre los docentes, la familia y las diversas instituciones se podrá avanzar en la formación de una escuela inclusiva, que celebre la diversidad y asegure el derecho de todos por aprender.

## LA NEUROEDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE INCLUSIVO

La neuroeducación como disciplina reciente articula tres áreas fundamentales para la comprensión de la persona en los entornos educativos como lo son las neurociencias, la pedagogía y la psicología, en este sentido, esta disciplina ha emergido fundamentalmente para transformar la educación favoreciendo la integración y el respeto hacia la diversidad en la promoción de los aprendizajes de los estudiantes neurodiversos.

La formación docente inclusiva tiene por objetivo la preparación integral para atender los casos particulares en estudiantes orientados hacia la diversidad y las necesidades educativas especiales, para poder integrarlos en entornos comúnmente llamados regulares, gracias a la neuroeducación, los educadores comprenden cómo aprende el cerebro humano y así, estos pueden adaptar las estrategias pedagógicas para maximizar el aprendizaje de todos los estudiantes sin excepción.

Es menester reconocer que cada cerebro es único y que todo proceso cognitivo se verá influenciado por diversas variables como las neurológicas, emocionales y sociales. La neuroeducación desafía la noción tradicional de que todos los estudiantes pueden aprender la misma manera, enfatizando la neurodiversidad como una realidad inevitable y valiosa en el aula. Esto implica la necesidad de los docentes en conocer los principios funcionales del cerebro para diseñar experiencias de aprendizaje que respondan a las características personales de sus alumnos (Pinto, 2021). En contextos diversos e inclusivos, donde conviven estudiantes con diferentes capacidades cognitivas, culturales y emocionales, el conocimiento neuroeducativo facilita la personalización del aprendizaje, favoreciendo la equidad y la participación de todos.

La formación docente en neuroeducación, no solo se reduce en la transmisión de contenidos teóricos sobre neurociencia aplicada, sino en cómo se llega a la adquisición de competencias prácticas para identificar y atender dificultades de aprendizaje, generar espacios motivadores para el aprendizaje y utilizar diversas estrategias metodológicas innovadoras como es el aprendizaje multisensorial, la gamificación y la enseñanza diferenciada (Solís et al., 2025). Estas estrategias se basan en estudios que demuestran cómo la motivación y las emociones son claves para la consolidación de aprendizajes significativos en estudiantes con NEE.

La neuroeducación facilita el diseño y la implementación de estrategias educativas adaptativas, aquellas que responden a las necesidades particulares de cada estudiante sin dejar de lado los objetivos colectivos propuestos en el currículo. El docente integra conocimientos de neuroplasticidad para implementar actividades específicas en entornos inclusivos como lo son el entrenamiento en conciencia fonológica para disléxicos soporte multisensorial, andamiaje cognitivo o tareas de apoyo visual, que optimizan la integración y progreso de cada estudiante (Doidge, 2008).

La neuroeducación destaca la importancia de la repetición espaciada y la práctica distributiva para fortalecer las conexiones neuronales y consolidar la memoria a largo plazo (Cepeda et al., 2006). Un docente inclusivo formado neuroeducativamente, planifica las lecciones de manera que todo el grupo, incluyendo a los estudiantes con alguna dificultad de aprendizaje, reciba revisiones y acompañamiento periódico en los contenidos claves.

Por otro lado, se habla también de la neurodidáctica, como aplicación práctica de los fundamentos de la neuroeducación en el aula, aparece como un elemento central para la formación inclusiva de los docentes. Esta disciplina prioriza la planificación y el diseño de experiencias de aprendizaje que optimizan los procesos cognitivos básicos como la atención, la memoria y otras funciones cognitivas considerando además las diferencias individuales y la neurodiversidad (Figuerola et al., 2021). La neurodidáctica impulsa el desarrollo de la autoconciencia y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes, dimensiones primordiales para su autonomía personal. Asimismo, la formación docente en neurodidáctica inclusiva

promueve un cambio de paradigma hacia las prácticas pedagógicas más flexibles, conscientes y

sensibles a la diversidad.

Es importante señalar que la formación en neuroeducación contribuye en combatir y reducir los neuromitos y las falsas creencias que obstaculizan el trabajo docente en aula. Al utilizar la evidencia científica rigurosa, se evita la adopción acrítica de métodos que prometen resultados sin fundamento, promoviendo en cambio un conocimiento sólido para el desarrollo profesional del educador (Benavidez y Flores, 2019). Esto es muy importante en la educación inclusiva, donde la correcta comprensión del aprendizaje y las

diferencias neurocognitivas impacta directamente en la calidad de la atención y el respeto a la diversidad.

Sin embargo, para que la neuroeducación tenga un impacto favorable en la formación docente inclusiva, es necesario que las instituciones educativas diseñen y ofrezcan programas de capacitación continua y actualizadas. Actualmente, existen desafíos relacionados con la falta de espacios de formación, recursos y planes integrales que incluyan especialidades en neurociencias aplicadas a la educación inclusiva (Puentes y Sánchez, 2019). Potenciar la formación continua en estos ámbitos fortalecerá las competencias docentes para diseñar e implementar estrategias didácticas que respondan efectivamente a la neurodiversidad del alumnado.

La formación docente inclusiva en neuroeducación corresponde a una oportunidad invaluable para transformar las prácticas pedagógicas y promover una educación justa, equitativa y adaptada a las necesidades de todos los estudiantes. Este enfoque no solo amplía el conocimiento sobre el cerebro y el aprendizaje, sino que fortalece la motivación, el bienestar y el desempeño académico, especialmente de quienes enfrentan barreras o condiciones especiales. La formación docente en neuroeducación es, por tanto, una estrategia para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y de calidad.

La neuroeducación representa un nexo imprescindible entre las ciencias del cerebro y la praxis pedagógica inclusiva. Ofrece a los docentes la comprensión de por qué los estudiantes difieren en sus procesos de aprendizaje, los dota de herramientas adaptativas y les permite cuidar la dimensión emocional, clave para dinamizar el aprendizaje. Aunque su implementación requiere de formación y reflexión crítica, sus beneficios en aulas donde convergen múltiples necesidades y capacidades son indudables. En definitiva, formar docentes con comprensión en la neuroeducación es desarrollar una educación inclusiva basada en el respeto a la neurodiversidad, en la eficacia pedagógica y en el cuidado emocional.

## ESTRATEGIAS NEUROEDUCATIVAS PARA LA INCLUSIÓN EN EL AULA

La neuroeducación aplicada a entornos inclusivos en los salones de clases propone un enfoque innovador fundamentado en el conocimiento de las funciones del cerebro para diseñar estrategias y planes didácticos personalizados para atender la diversidad y las necesidades educativas especiales.

Es importante reconocer que la inclusión educativa debe reconocer el fundamento de la neurodiversidad, es decir, las diferentes formas de como el cerebro aprende y procesa la información. La neuroeducación resalta que no hay un único modelo de aprendizaje ni un modelo único de docente en ejecución, sino que es indispensable la flexibilidad para incorporar metodologías que respondan a las necesidades cognitivas, emocionales y sociales que convergen en el aula, además de la personalización y diferenciación pedagógica basada en principios neurocientíficos.

Una estrategia neuroeducativa que promueve la inclusión de entornos neurodiversos es el aprendizaje multisensorial. La estrategia se fundamenta en la integración y desarrollo de varios sentidos para que los estudiantes reciban los estímulos y procesen la información mediante diversas vías neuronales, facilitando la comprensión y retención. Investigaciones evidencian que potenciar la interconexión sensorial, activa mayor la plasticidad cerebral y mejora la memoria (Mora et al., 2025). Esta práctica adopta contenidos de acuerdo con perfiles diversos favoreciendo la accesibilidad para el aprendizaje equitativamente.

La instrucción diferenciada es otra estrategia clave, que consiste en adaptar los métodos de enseñanza para coincidir con los estilos, ritmos y características del aprendizaje de cada estudiante (Pizarro y Sarmiento, 2023). Algunos estudiantes responden mejor a los recursos visuales mientras que otros prefieren explicaciones auditivas o actividades prácticas. Al adaptar las actividades y evaluaciones, se evita la exclusión que genera la homogeneización y se potencia la participación del estudiante. Estas actividades reducen la ansiedad y aumenta la autoestima porque reconoce y valora la singularidad de cada estudiante.

Las estrategias de regulación emocional y autorregulación del aprendizaje activan los procesos inclusivos del aprendizaje debido a la incorporación de la conciencia del

estudiante del cómo está aprendiendo y cómo debe redireccionar su aprendizaje para logro efectivo del proceso. Se sabe que las emociones y la motivación intervienen en la consolidación de los aprendizajes y en la disposición para enfrentar desafíos, incorporar pausas activas, juegos, técnicas de

respiración y actividades que promuevan un clima emocional positivo favorece la atención y las funciones ejecutivas. La neuroeducación enseña que un ambiente relajado y estimulado aumenta la capacidad cerebral para procesar y retener información (Canga et al., 2025).

Otra estrategia altamente recomendada es la gamificación, esta utiliza la mecánica del juego para motivar y comprometer a los estudiantes en su proceso educativo. Al activar los circuitos de recompensa cerebral, la gamificación incrementa la motivación intrínseca, el interés y la perseverancia, aspectos que suelen ser un reto para los estudiantes con NEE. Esta técnica adicionalmente promueve espacios de colaboración, participación y retroalimentación inmediata, elementos esenciales para favorecer la inclusión educativa (Fiallos et al., 2024).

El trabajo en equipo y las dinámicas de cooperación también están incluidas como estrategias neuroeducativas, al fomentar el trabajo en grupos heterogéneos, los estudiantes desarrollan habilidades sociales, empatía y sentido de pertenencia mientras aprenden juntos. Incorporar actividades como debates, proyectos grupales y juego de roles fomenta la comunicación interpersonal y la participación inclusiva. Estas interacciones activan áreas cerebrales relacionadas con la socialización y el aprendizaje contextualizado, lo que beneficia en el proceso cognitivo y emocional (Solís, Gallego y Real, 2022).

Para la ejecución y puesta en práctica de las estrategias, los docentes deben estar familiarizados o simplemente formados en temas y concepciones neuroeducativas inclusivas, debido a la necesidad por comprender cómo es el funcionamiento del cerebro dentro de los procesos neurocognitivos, pero a la vez, se deben reconocer los signos de alerta y dificultades que puedan que puedan presentar los estudiantes ante un contexto educativo, siendo la respuesta de los docentes activa, creativa, innovadora en sus prácticas pedagógicas y las estrategias didácticas para poder integrar a los estudiantes neurodiversos y así dejar de lado aquellas concepciones iniciales que no permitían la integración estudiantil por no ser considerados iguales o normales (neuromitos).

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Benavidez, V. y Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimblu, Revista estudios psicológicos UCR*, 14(1), 25-53.
- Booth, T. and Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for studies on inclusive education (CSIE)
- Burgueño, J. (2022). Neuroeducación: ¿Cómo aprende mejor el cerebro? *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (389), 6–11.  
<https://doi.org/10.14422/pym.i389.y2022.001>
- Canga, M., Chiles, M., Valverde, B., Bohórquez, M., y Vilela, T. (2025). Estrategias Didácticas Basadas en la Neuroeducación para Mejorar la Atención y Memoria en Estudiantes de Educación Básica. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 2(2), 203-214. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i2.102>
- Cepeda, N., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J. and Rohrer, D. (2006). Distributed Practice in Verbal Recall Tasks: A Review and Quantitative Synthesis. *Psychological Bulletin*, 132(3), 350-380. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.132.3.354>
- De Souza, M., Posada, S. y Lucio, P. (2018). Neuroeducación: una propuesta pedagógica para la educación infantil. *Análisis*, 51(94), 159-179.  
<https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2019.0094.08>
- Doidge, N. (2008). *The Brain That Changes Itself Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science*, Viking.
- Dúo Terrón, P. (2024). La neurociencia en el ámbito educativo. Análisis de la producción científica y copalabras del término neuroeducación. *JONED. Journal of Neuroeducation*, 4(2): 46-65. doi: 10.1344/joned.v4i1.42417
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Fiallos, C., Viejó, J., Ponce, M., Silva, L. y Cárdenas, J. (2024). Beneficios de las actividades gamificadoras en estudiantes con NEE. *Ciencia latina revista*

*científica multidisciplinar*, 8(2),5486-5503.

[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i2.10964](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10964)

- Figuroa, R., Bernal, M. y Thorné, R. (2021). La neurodidáctica como elemento primordial en la formación inclusiva docente, *Revista boletín REDIPE*, 10(11), 126-144.
- Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión: Implicaciones para la Cultura y la Educación. *SAPIENS*, 6(1), 107-132.
- Hernández, A. (2022). Neuropedagogía e neuroimagen. *Texto Livre*, 15, e40453. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.40453>
- Luque Parra, D. J., (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIX, 3(4), 201-223.
- Mancebo, Ma. E. (2010). La inclusión educativa: un paradigma en construcción. Ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional de investigadores de políticas educativas, Rosario, Argentina, 2010. ISSN/ISBN: 789506738297.
- Mamani, H., Condori, W., Sosa, F. y Cruz, M. (2021). Implicancias de la neuroeducación y desempeño docente: desde la perspectiva del estudiantado, *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(20): 1273-1287. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i20.276%20>
- Maqueira, G., Guerra, S., Isaac, R. y Velastegui, E. (2023). La educación inclusiva: desafíos y oportunidades para las instituciones escolares, *Journal of science and research*, 8(3), 210-228. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8212998>
- Mora, J., Taboada, A., Palomino, D., y Tonguino, I. (2025). Estrategias neuroeducativas para la inclusión y autonomía en los niños con nee bajo una revisión sistemática. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 9(20), 52–66. <https://doi.org/10.53877/rc9.20-585>
- Pérez, J. y Ahedo, J. (2020). La educación personalizada según García Hoz. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 153-161. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.61992>

- Pinto, C. (2021). La neurociencia para la inclusión en contextos pluriculturales. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(1), 1-8. <https://dx.doi.org/10.17561/riai.v7.n1.1>
- Pizarro, J., y Sarmiento, K. (2023). Evaluación diferenciada y Necesidades Educativas Especiales. *Revista Sociedad & Tecnología*, 6(2), 305-321. DOI: <https://doi.org/10.51247/st.v6i2.375>
- Pradeep, K., Sulur, R., Thangavelu, A., Aswathy, S., Jisha, V. and Vaisakhi, V. (2024) Neuroeducation: understanding neural dynamics in learning and teaching. *Frontiers in Educaion*, 9. doi: 10.3389/feduc.2024.1437418
- Puentes, T. y Sánchez, X. (2019). Las neurociencias para la educación inclusiva en la formación del profesional de la educación infantil. *MENDIVE Revista de educación*, 17(3), 333-345.
- Rakhmetova, A., Meiirova, G., Balpanova, D., Baidullayeva, A., & Nurmakhanova, D. (2024). The use of elements of neuropedagogy in the creation of virtual simulators for in-depth study of chemistry in higher education. *Journal of Technology and Science Education*, 14(2), 473-483. doi: <https://doi.org/10.3926/jotse.2532>
- Shvarts, I., Ben G., Elgavi O., Grobgeld, E., Katzof, A., Luzzatto, E., Shalom, M. and Zohar, T. (2024) Agents of change: integration of neuropedagogy in pre-service teacher education. *Frontiers in Education*. 9. doi: 10.3389/feduc.2024.136939
- Solís, P., Gallego, M. y Real, S. (2022). ¿El aprendizaje cooperativo promueve la inclusión? Revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(2), 1-21, DOI: 10.22235/pe.v15i2.2803
- Solís, M., Bravo, O., Nivelá, C., Salazar, E., Villagómez, L. y Soriano, S. (2025). Neuroeducación y su impacto en la motivación y el aprendizaje en estudiantes con NEE de la Universidad de Guayaquil. *South Florida Journal of Development*, 6(3), 01-23. DOI: 10.46932/sfjdv6n3-006
- Tafari, G., Scala, G., Di Lorenzo, G., & Gravino, G. (2024). Theoretical Review On Inclusive Education For Children With Special Educational Needs: From The Main Teaching Techniques To The Innovative Aspects Of

- Neuropedagogy. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 4(2). <https://doi.org/10.32043/jimlt.v4i2.179>
- Torrijos, M., González, S. and Bodoque, A. (2021) The Persistence of Neuromyths in the Educational Settings: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 11. doi: 10.3389/fpsyg.2020.591923
- UNESCO. (2009). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Valdés, B (2021). Neuroeducación y sus alcances socioafectivos en el quehacer docente. *JONED. Journal of Neuroeducation*, 2(2): 83-91. doi: 10.1344/joned.v2i2.37440
- Yusupov, D.F. (2023). System of principles of neuropedagogy. *European Journal of Education and Applied Psychology*, 4. <https://doi.org/10.29013/EJEAP-23-4-126-129>

**DE LA COMPLEJIDAD A LA  
COTIDIANIDAD: PERCEPCIÓN DE LA  
INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO  
UNIVERSITARIO.**

**FROM COMPLEXITY TO EVERYDAY LIFE:  
PERCEPTION OF RESEARCH IN THE  
UNIVERSITY ENVIRONMENT**

*Diego Fernando Chávez Narváez <sup>2</sup>*

***Fecha recibida:*** 04/12/2025

***Fecha aprobada:*** 27/12 2025

***Derivado del proyecto:*** Estudio de las perspectivas de formación en investigación en programas de Administración de Empresas durante los siguientes diez años.

***Institución financiadora:*** Institución Universitaria Colegio Mayor del Cauca

***Pares evaluadores:*** Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES.

---

<sup>2</sup>Comunicador Social, Universidad del Cauca, Especialista en Administración de Tecnologías de la Información para la Comunicación Virtual, Universidad Manuela Beltrán, Magíster en Didáctica Digital, Universidad Sergio Arboleda, Magíster en Dirección Estratégica, Centro Panamericano de Estudios Superiores de México, Docente Investigador, Institución Universitaria Colegio Mayor del Cauca, correo electrónico: [dchavez@unimayor.edu.co](mailto:dchavez@unimayor.edu.co)

*Revista de Investigación Transdisciplinaria en Educación, Empresa y Sociedad – ITEES*

ISSN: 2711-1857 DOI: 10.34893/itees.v13i3

## RESUMEN

El estudio se centra en el análisis de la percepción de la investigación entre estudiantes de una institución de educación superior pública de Popayán, en el departamento del Cauca, además de las razones por las cuales esta se percibe como un área compleja, poco atractiva y hasta aburrida. Durante el desarrollo metodológico se hace uso de un enfoque cualitativo-descriptivo, a partir del cual se recopilaron datos mediante técnicas como la encuesta, la entrevista y el análisis textual a través de Voyant Tools. Los resultados muestran que el 72% de los estudiantes plantea que la investigación es un área difícil, mientras el 68% la percibe como una actividad teórica y poco atractiva. De igual modo, se establece una marcada desconexión entre lo teórico y lo práctico en la enseñanza investigativa, resaltando el uso de metodologías tradicionales, poca vinculación con problemas reales y la ausencia de estrategias didácticas innovadoras. Por su parte, los docentes afirman que se presentan limitaciones metodológicas relacionadas con la actualización pedagógica y una cultura académica centrada en la dinámica de investigación científica y, en menor grado, en la formativa. Lo anterior se refuerza al evidenciar la recurrencia de términos asociados a dificultad, desmotivación y teoría. El estudio evidencia que el desinterés de los estudiantes por la investigación no proviene del área en sí misma, sino de las prácticas pedagógicas y didácticas que la enmarcan, por lo cual es necesario fortalecer una pedagogía de la investigación centrada en la curiosidad y el relacionamiento con el entorno y la cotidianidad.

**PALABRAS CLAVE:** Percepción estudiantil, pedagogía de la investigación, motivación académica, metodologías activas, gamificación.

**ABSTRACT**

The study focuses on analyzing students' perceptions of research at a public higher education institution in southwestern Colombia, as well as the reasons why it is perceived as a complex, unattractive, and even boring activity. During the methodological development, a qualitative-descriptive approach was used, based on which data was collected using techniques such as surveys, interviews, and textual analysis through Voyant Tools. The results show that 72% of students consider research to be a difficult area, while 68% perceive it as a theoretical and unattractive activity. Similarly, there is a marked disconnect between theory and practice in research-based teaching, highlighting the use of traditional methodologies, little connection to real-world problems, and the absence of innovative teaching strategies. For their part, teachers report methodological limitations related to pedagogical updating and an academic culture focused on scientific research dynamics and, to a lesser extent, on training. This is reinforced by the recurrence of terms associated with difficulty, demotivation, and theory. The study shows that students' lack of interest in research does not stem from the subject itself, but rather from the pedagogical and didactic practices that frame it. Therefore, it is necessary to strengthen a pedagogy of research centered on curiosity and engagement with the environment and everyday life.

**KEYWORDS:** *Student perception, research pedagogy, academic motivation, active methodologies, gamification.*

## INTRODUCCIÓN

La investigación es uno de los pilares más relevantes en la educación superior, especialmente porque sustenta su calidad y pertinencia, junto con la docencia y la proyección social. Su papel en el proceso de formación de profesionales reflexivos, analíticos y críticos es fundamental para fomentar el desarrollo científico, tecnológico, cultural y social de los entornos humanos. Para Brunner (2014) la investigación ha transformado la enseñanza, pero también la forma en que esta se desarrolla. Sin embargo, en muchos escenarios académicos del departamento del Cauca (Colombia), entre ellos el universitario, la investigación continúa siendo percibida por los estudiantes como una dinámica compleja, poco atractiva, lejana e incluso aburrida.

En una de las dos instituciones de educación superior públicas de la ciudad de Popayán, capital del departamento del Cauca, esta situación se evidencia con claridad en los dos programas tecnológicos y dos profesionales de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Administración, donde los estudiantes presentan dificultades para identificar y entender las bases de la investigación, así como un bajo nivel de motivación para participar en proyectos académicos o semilleros de investigación. Así, una percepción poco positiva frente a la investigación tiene diversas implicaciones en cuanto a la gestión y consolidación de una cultura investigativa institucional, lo cual afecta la apropiación social del conocimiento y restringe la formación en competencias críticas y analíticas que son altamente significativas en la actualidad.

Al respecto, Restrepo (2003) afirma que las instituciones de educación superior deben cumplir dos funciones de investigación esenciales: hacer investigación y enseñar a investigar. La primera de ellas centrada en la investigación científica, dinamizando los procesos de impacto, la publicación, la divulgación y aplicación del conocimiento. La segunda, relacionada con la formación en investigación o investigación formativa, a partir de la cual se tiene como objetivo desarrollar en los estudiantes la capacidad de formular preguntas, identificar problemáticas de su entorno, generar hipótesis y aplicar métodos para gestionar conocimiento pertinente y posibles acciones de solución.

En este contexto, la pedagogía de la investigación se convierte en un pilar fundamental para conseguir el interés de los actores estudiantiles, pues como lo plantea Vega (2021), las dinámicas de investigación no pueden ser reducidas simplemente a la aplicación de métodos,

técnicas e instrumentos, también debe visualizarse como un acto pedagógico, didáctico y epistemológico que invite a los estudiantes a construir sentido sobre el conocimiento y su protagonismo en la transformación de la sociedad. Si la enseñanza se centra exclusivamente en los procesos, métodos, instrumentos, formatos e informes, es muy posible que se pierdan elementos esenciales como la dimensión creativa y reflexiva de investigar, una dinámica que es natural al individuo, pero que la forma de enseñarla parece alejarla de los intereses de este.

De otra parte, si se considera la teoría de la autodeterminación planteada por Ryan y Deci (2000), es posible considerar un marco psicológico a partir del cual entender la razón por la cual los estudiantes no sienten motivación hacia la investigación. De acuerdo con los autores, es preciso fomentar la motivación intrínseca y esta surge cuando se satisfacen tres necesidades básicas: autonomía, competencia y relación. De esta manera, las clases de investigación deben promover la autonomía para decidir, reforzar la sensación de competencia y construir vínculos significativos, buscando que los estudiantes experimenten una conexión emocional y cognitiva, convirtiendo la investigación en una experiencia de descubrimiento agradable y no solo en una tarea obligatoria.

Con respecto a lo anterior, Pintrich (2003) afirma que hacer de la investigación un proceso significativo requiere ir más allá de presentar contenidos interesantes, implica diseñar e implementar estrategias de autorregulación del aprendizaje y comprensión del valor que tiene conocimiento en el día a día de los estudiantes y, en general, de todo individuo. Cuando las clases de investigación son percibidas por los estudiantes como espacios donde se comparten solo aspectos y conceptos teóricos, sin relación o propósito específico y desvinculados del entorno y situaciones en las que están inmersos los estudiantes, estos no desarrollan ningún tipo de interés, curiosidad o autoconfianza para investigar (Chávez et al. 2025).

Retomando a Restrepo (2003) y Vega (2013), es preciso entonces repensar los procesos de enseñanza relacionados con la investigación en el ámbito universitario. Esto requiere superar las prácticas tradicionales e integrar de manera transversal la investigación en el currículo, pero especialmente en la cotidianidad de los estudiantes, haciendo uso de estrategias didácticas innovadoras como la gamificación, el aprendizaje invertido, el aprendizaje basado en problemas y el uso de tecnologías que consideren los intereses de los individuos.

Así, este análisis busca identificar y analizar las causas por las cuales los estudiantes de una institución de educación superior pública de la ciudad de Popayán Cauca perciben la investigación como un área compleja, aburrida y poco atractiva, a partir de un estudio integrado por 80 estudiantes de la asignatura de Metodología de la Investigación y cinco docentes del área. Los resultados se interpretan enmarcados en una pedagogía de la investigación, con apoyo de la herramienta Voyant Tools, la cual permite visualizar tendencias lingüísticas. El análisis realizado se centra en la necesidad de modificar el enfoque de enseñanza de la investigación, de modo que esta sea observada y vivida por los estudiantes más allá de ser una obligación académica.

## **MATERIAL Y MÉTODOS**

Durante el estudio se adoptó un enfoque cualitativo con elementos de carácter descriptivo e interpretativo. El propósito fue comprender las percepciones, creencias y actitudes de estudiantes y docentes en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje de la investigación. El diseño de investigación propuesto permitió triangular información de tres fuentes: encuestas, entrevistas y análisis de textos a través del uso de la herramienta Voyant Tools, lo que aportó a la interpretación integral de los datos.

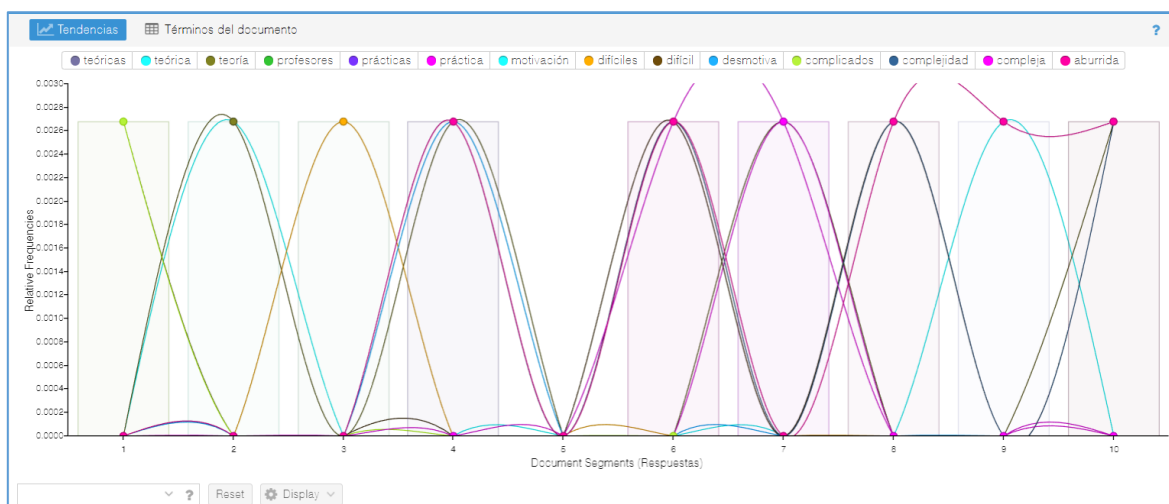
La muestra estuvo conformada por 80 estudiantes, quienes cursaban la asignatura de Metodología de la Investigación en los 4 programas académicos de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Administración durante el primer periodo académico de 2025. A partir de ellos, se seleccionaron 10 estudiantes para entrevistas semiestructuradas, con el objetivo de profundizar en las respuestas obtenidas.

De igual modo, se entrevistaron 5 docentes responsables de la orientación de cursos o proyectos relacionados con la investigación en la institución de educación superior. Todos los participantes dieron su consentimiento para participar en el estudio.

Dentro de los instrumentos para recolectar datos se hizo uso de la encuesta a partir de 12 preguntas que combinaron ítems con opciones de respuesta a partir de la escala de Likert y preguntas con opción de respuesta abierta, a partir de las cuales se buscó identificar las percepciones acerca la posible complejidad de la investigación, la visión personal acerca de la misma, la utilidad práctica que representaba para los estudiantes y las estrategias pedagógicas de los docentes para enseñarla. En cuanto a las entrevistas semiestructuradas, se trabajó con estudiantes y docentes, buscando identificar sus creencias acerca del aprendizaje y enseñanza de la investigación, la motivación frente a esta, las metodologías aplicadas y la relación entre los aspectos teóricos y prácticos durante su abordaje.

Finalmente, el proceso de análisis textual utiliza como base las transcripciones de las entrevistas y respuestas abiertas de la encuesta para identificar frecuencias en el uso de determinadas palabras y relaciones temáticas entre conceptos clave como: dificultad, teoría, práctica, motivación, complejidad y docente como se observa en la siguiente gráfica.

Gráfica 1. Identificación de frecuencias en el uso de términos



Fuente: Voyant tools

## RESULTADOS

Al contrastar los datos obtenidos se establecen resultados que reflejan una percepción negativa hacia la investigación, en mayor medida desde la visión de los estudiantes. De los 80 educandos encuestados, el 72% consideró que la investigación es “difícil” o “muy difícil”; el 68% señaló que las clases son “aburridas o poco atractivas”, y un 65% manifestó que los temas tratados “no se entienden” o “no se relacionan con su campo profesional” “son muy generales”.

Durante las entrevistas, los estudiantes describieron su relación con la investigación a partir de frases que reafirman lo planteado en las encuestas, estableciendo descripciones como las siguientes:

- “Los profes explican mucha teoría, pero no hacemos nada práctico.”
- “En la materia llenamos un formato, pero no trabajamos en descubrir algo o innovar.”
- “Los temas que explica el profesor son muy técnicos y complejos en muchos casos”
- “La clase no es motivadora, uno se aburre mucho durante esas tres horas.”
- “El profesor debería ser más dinámico con las clases y no hablar toda la clase”

Por su parte, los docentes afirman que la investigación se presenta como algo nuevo que los estudiantes no han desarrollado antes en otras áreas o niveles, además de que en diversos casos las estrategias de enseñanza no son atractivas considerando los cambios generacionales, pues se sustentan esencialmente en exposiciones magistrales y revisiones de literatura. Dentro de las afirmaciones de los docentes se rescataron las siguientes:

- “Motivar a los estudiantes es difícil, especialmente a las nuevas generaciones y más aún frente a una asignatura que de por sí se considera poco atractiva.”
- “Se requiere que seamos más didácticos, pero también que el interés venga desde otros niveles como el colegio”.

- “Debemos integrar a la asignatura más juegos y casos reales para que los estudiantes la sientan más cercana a su realidad”.
- “Las universidades deben brindar más recursos a los docentes para lograr presentar clases más atractivas y dinámicas”.
- “Los docentes debemos actualizarnos en didácticas para enseñar la investigación y hacerla tan atractiva como otras asignaturas.”

Los docentes afirmaron que la actualización pedagógica es limitada, especialmente en tecnologías emergentes como la inteligencia artificial. Así mismo, plantearon que la carga administrativa reduce significativamente el tiempo para diseñar experiencias innovadoras en cada clase. También consideraron que en el ámbito universitario se ha generado una visión o cultura académica que idealiza la investigación como una actividad reservada para expertos, lo que refuerza la percepción de los estudiantes acerca de su complejidad y poca accesibilidad.

Por otro lado, durante el análisis textual de las respuestas obtenidas a partir de las encuestas y entrevistas, a partir del uso de la herramienta Voyant Tools se presentó una frecuencia alta en cuanto al uso de términos como: difícil, teoría, aburrida, metodología, compleja, poca práctica y falta de motivación. Esto no solo refleja una percepción negativa frente a la investigación, sino también una asociación entre la enseñanza tradicional y la desmotivación de los estudiantes frente a la misma, lo cual hace que se perciba como poco atractiva, pero adicionalmente poco importante frente a la formación que están recibiendo los estudiantes en el campo de la administración.

En contraste, es posible encontrar dentro de algunas de las intervenciones de los docentes y, en menor medida, de los estudiantes palabras como: motivación, innovación, creatividad, diversión y gamificación, las cuales aparecen de manera secundaria, lo que evidencia su poca presencia en las dinámicas desarrolladas al interior del aula y refuerza la percepción poco positiva que tienen los estudiantes en cuanto a la investigación y su desarrollo al interior de su programa académico.

Al respecto, es posible afirmar, de acuerdo con los resultados obtenidos a través de la aplicación de las diferentes técnicas y el análisis realizado, que los estudiantes no se sienten atraídos por la investigación no solo debido a sus temáticas o conceptos, sino especialmente por la forma en que ha sido presentada en diferentes ámbitos y las maneras en que se enseña. Esto ha traído consigo la generación de una brecha entre el objetivo de la institución de educación superior de fomentar una cultura de la investigación y la visión y experiencia real que los estudiantes viven dentro del aula, lo cual hace que se cree una barrera en cuanto al interés y la motivación frente a la misma.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Considerando la problemática abordada, en primer lugar, es posible plantear que la falta de una pedagogía de la investigación se presenta como el principal factor que explica el desinterés estudiantil. De acuerdo con Vega (2013), al pensar en una pedagogía de la investigación se debe visualizar una práctica dialógica, situada y crítica, desde la cual se aprende a partir de las experiencias de los individuos con el entorno, con el fin de que haya una conexión entre lo que se aprende y se vive.

No obstante, en la mayoría de los espacios de clase analizados, el proceso se centra en la presentación de conceptos teóricos, desprovistos de contexto o una aplicación real y clara. En este sentido, la investigación formativa tiene la función de promover la comprensión del proceso investigativo como un mecanismo flexible a través del cual es posible pensar y transformar la realidad y no como una secuencia de pasos rígidos (Restrepo, 2003). En el caso de estudio, se evidencia lo contrario, pues la investigación se enseña a partir de una lógica tecnocrática, lo que refuerza la percepción de complejidad y dificultad que los estudiantes revelan frente a este tipo de campo. Esto lleva a considerar la visión de Vega (2013) frente a la necesidad de generar una pedagogía reflexiva, emancipadora y orientada a desarrollar en el estudiante las capacidades de preguntar, dudar y construir sentido sobre sus experiencias y su realidad. De acuerdo con Galbán y Ortega (2021) esto contribuye a su capacidad para comunicar ideas y hallazgos de forma efectiva y de colaborar en equipo interdisciplinarios, compartiendo ciertos saberes y construyendo nuevos.

En segundo lugar, el constante uso de metodologías tradicionales y poco atractivas se revela como un importante obstáculo. Para Ávila (2023) esto muestra que gran parte de los docentes que enseñan investigación no cuentan con la formación en didáctica necesaria para acercar a los estudiantes de manera atractiva a esta área, lo cual desmotivación, debido a que el estudiante se ve como un actor pasivo que se dedica a memoriza conceptos y métodos, pero no logra relacionarlos de manera cercana con la realidad circundante. Al respecto, Sánchez et al. (2018) plantea que la investigación debe enmarcarse en una dinámica sociocultural, donde su aprendizaje se lleve a cabo de manera

colaborativa, pero también individual, vinculando las temáticas con las vivencias y situaciones del estudiante, es decir, no puede seguirse desvinculando de sus vidas y problemáticas, pues esto debilita su apropiación del conocimiento. Aquí entra en juego el uso de metodologías activas como el aprendizaje invertido, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el uso de laboratorios y la gestión de espacios de creación, innovación y desarrollo.

En tercer lugar, aunque es necesario el uso de estrategias como la gamificación y el aprendizaje basado en retos o la investigación guiada, este uso sigue siendo limitado debido a la poca actualización, perfeccionamiento y capacitación de los docentes, lo cual debe darse en dos vías, tanto de manera personal como institucional. Esto aporta a la generación de nuevas experiencias y favorece la motivación intrínseca del estudiante, haciéndolo protagonista del

proceso y no solo un receptor del mismo. Desde la perspectiva de Ryan y Deci (2000), motivar el aprendizaje por la investigación implica darle sentido, el cual se puede obtener a través de sistemas como la gamificación y las tecnologías educativas, las cuales ofrecen herramientas y elementos que permiten a los estudiantes construir conocimiento desde la curiosidad y la experiencia, pero esto precisa conocer nuevas dinámicas o actualizar aquellas que ya se poseen en la práctica docente. Para Sucari et al. (2024) la ciencia avanza a un ritmo acelerado, razón por la cual los docentes investigadores deben comprometerse con su continuo desarrollo profesional, asistiendo a cursos de perfeccionamiento, talleres y seminarios para mantenerse al tanto de las nuevas tendencias y tecnologías de investigación y formación.

En cuarto lugar, los hallazgos confirman que la enseñanza de la investigación en esta institución de educación superior pública continúa siendo esencialmente teórica. Aquí es preciso considerar que a pesar de que en los centros universitarios se entiende la investigación formativa como parte de los escenarios de pregrado y la investigación científica o productiva como parte del posgrado y la generación de conocimiento, en la práctica en ambos niveles se imitan los modelos de investigación científica sin atender las particularidades y necesidades formativas (Restrepo, 2003), esto hace que se incremente el nivel de confusión y desmotivación por parte de los estudiantes, generando adicionalmente frustración, al enfrentar temas complejos y poco atractivos.

En quinto lugar, al observar que los profesores reconocen que sus limitaciones pedagógicas en cuanto a la investigación restringen su capacidad de innovar en las clases de investigación, plantea la importancia de reconocer que la enseñanza de la investigación implica desaprender ciertas dinámicas positivistas y adoptar una pedagogía crítica y de exploración, que fomente y fortalezca la curiosidad de los estudiantes, al igual que la formulación de preguntas y dudas, volviendo el proceso investigativo una aventura académica y no una simple tarea evaluable (Vega, 2021).

En último lugar, la falta de transversalidad en la formación académica de los estudiantes de los programas de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Administración se presenta como obstáculo estructural del currículo. En este contexto, cuando las dinámicas investigativas se limitan a ciertas asignaturas como metodología de la investigación y trabajo de grado, los estudiantes las perciben como un requisito aislado y no como un proceso estratégico de su

formación. Al respecto, Restrepo (2003) y Ávila (2023) concuerdan en que la investigación no puede considerarse de manera aislada a las demás áreas del currículo sino como un eje integrador, el cual permite adquirir saberes a través de la problematización y el análisis de casos cercanos y reales a los actores académicos, con el objetivo de que el aprendizaje pueda ser realmente significativo y los estudiantes relacionen sus conocimientos previos con aquellos que adquieren en el aula acerca de la investigación. Así, es claro que investigar es una competencia transversal, pero que según Frodeman (2017) muchas veces no recibe la atención adecuada dentro de los procesos de

formación y programas académicos, lo cual la rezaga a niveles secundario de importancia.

Así, es posible concluir que la labor de transformar la percepción de la investigación en la educación superior no es tarea de corto plazo, pero claramente es posible. Para ello es preciso ajustar la forma en que la investigación ha venido siendo concebida en el ámbito académico, dando lugar a la construcción de experiencias que permitan cambiar la imagen de la investigación ante la mirada de los actores estudiantiles, permitiéndoles construir a través de ésta experiencias que vinculen el conocimiento con sus vidas y cotidianidad, desentronizándola como algo complicado. Esto implica cambiar la cultura académica, fortalecer la identidad del docente investigador y construir experiencias que vinculen los conocimientos con la vida diaria.

En este contexto, facultades y programas como los analizados en el estudio tienen la oportunidad de realizar ajustes que los ayuden a posicionarse como referentes regionales, nacionales y hasta internacionales en la enseñanza de la investigación y en la gestión de acciones pedagógicas que aporten a este fin, apostando así a un modelo orientado a la formación de futuros profesionales con una clara perspectiva de la investigación, además de creativos, críticos e innovadores.

De igual manera, el que los docentes reconozcan la necesidad de actualizar su práctica docente en cuanto a la enseñanza de la investigación, se convierte en un eslabón fundamental frente a la cadena de formación, especialmente en un escenario donde la tecnología hace parte esencial de la educación y los estudiantes la consideran primordial frente al desarrollo de sus actividades cotidianas.

Así, la investigación puede dejar de ser vista como un área más allá de las posibilidades

y estándares de cualquier estudiante y convertirse en una habilidad que los estudiantes abordan de manera conceptual y práctica al interior de las aulas, pero que desarrollan naturalmente cada día, sin teoría, sin conceptos complicados ni formatos, solo observación, identificación de problemas, análisis y toma de decisiones. Esto es posible si la investigación se enseña con pasión, con propósito y con práctica, alejándola de su

imagen como área difícil y complicada, para convertirla en una herramienta de transformación individual y colectiva que es innata a todo individuo y sociedad.

Pero es importante plantear que la motivación hacia la investigación no se trata de convertir la clase en un espacio de entretenimiento, por el contrario, se trata de generar retos atractivos para los estudiantes, que los lleven a esforzarse y superarse de manera natural, fortaleciendo su pensamiento crítico, pero a partir de situaciones, condiciones y fenómenos que les son cercanos y que seguramente pueden afectarlos positiva o negativamente. Así, la motivación no se trata de volver fácil aquello que se busca enseñar, sino que se vuelva importante porque involucra al individuo y lo reta a comprender nuevos saberes y procesos, pero también a tomar decisiones sobre estos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ávila Perozo, M. (2023). Innovación y pedagogía de la investigación en educación superior. *Revista Educación y Praxis*, 29(2), 45–60.
- Brunner, J. J. (2014). La idea de la universidad pública en América Latina: narraciones en escenarios divergentes. *Educación XX1*, 17(2), 17-34.  
<https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11483>
- Chávez Narváez, D., Umaña Aedo, P. y Sánchez, Gonzáles, M. (2025). Los semilleros: la investigación desde una visión formativa. Sello Editorial Unimayor.
- Frodeman, R. (2017). *Conocimiento sostenible: una teoría de la interdisciplinariedad*. Springer.
- Galbán Lozano, S. E., & Ortega Barba, C. F. (2021). Cualidades y competencias del profesor universitario: la visión de los docentes. *Revista Panamericana De Pedagogía*, (31). <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i31.2119>
- Pintrich, P. (2003). Una perspectiva científica motivacional sobre el papel de la motivación de los estudiantes en contextos de aprendizaje y enseñanza. *Revista de Psicología Educativa.*, 95(4), 667–686.
- Restrepo Gómez, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva en la educación superior. *Revista Universidad EAFIT*, 39(132), 98–105.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sánchez-Macías, L., Díaz, P., & Gómez, C. (2018). Aprendizaje activo y motivación en la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 143–161.
- Sucari Turpo, W., Cueva Chata, M., Turpo Puma, Z., Mendoza Choque, Z., Alanoca Gutiérrez, R. y Ponce Quispe L. (2024). La investigación formativa en la universidad. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi
- Torres, J., & Quintero, M. (2022). Innovación pedagógica y formación investigativa en universidades regionales. *Revista Latinoamericana de Educación*, 56(3), 215–234.
- Vega Torres, C. (2013). La pedagogía de la investigación: una propuesta crítica y dialógica. *Revista Colombiana de Educación*, (64), 75–92.

# LA COMUNICACIÓN FAMILIAR Y APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

## FAMILY COMMUNICATION AND LEARNING IN SECONDARY EDUCATION

*Yolanda Lujano Ortega* <sup>1</sup>*3*, *Miguel Zapana Vilcazan* <sup>1</sup>*4*,

**Fecha recibida:** 04/12/2025

**Fecha aprobada:** 29/12/2025

**Derivado del proyecto:** *Comunicación familiar y aprendizaje de las áreas básicas en estudiantes de educación secundaria.*

**Institución financiadora:** *Universidad Nacional del Altiplano Puno Perú*

**Pares evaluadores:** *Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES.*

---

<sup>3</sup> *Pregrado, Universidad Nacional del Altiplano UNA Puno, Posgrado Universidad Nacional del Altiplano UNA Puno, Ocupación (docente de aula), Universidad Nacional del Altiplano UNA Puno, yljano@unap.edu.pe*

<sup>4</sup> *Pregrado, Universidad Nacional del Altiplano UNA Puno, Posgrado Universidad Nacional del Altiplano UNA Puno, Institución, Ocupación (docente de aula), Universidad Nacional del Altiplano UNA Puno,*

*Revista de Investigación Transdisciplinaria en Educación, Empresa y Sociedad – ITEES*

ISSN: 2711-1857 DOI: 10.34893/itees.v13i3

## RESUMEN

La comunicación familiar es importante porque radica en construir relaciones basadas en la confianza y el respeto para fomentar el crecimiento personal y la cohesión del grupo familiar. El objetivo de la investigación es determinar la relación entre la comunicación familiar y aprendizajes en Educación Secundaria. El estudio es de tipo no experimental, diseño correlacional. La población y muestra fue constituida por 50 estudiante entre varones y mujeres. Las técnicas utilizadas son la encuesta y el análisis documental, siendo el instrumento de Encuesta de Comunicación Familiar (ECF) y, la guía de análisis documental. Los resultados obtenidos muestran que 50% de la comunicación familiar se ubica en la escala regular condicionando en el aprendizaje de los estudiantes al nivel regular y deficiente y los aprendizajes muestran una calificación promedio de 12, que se ubican en la escala regular, no se encontró evidencia estadística de relación entre las variables, con un Chi-Cuadrado como es ( $\chi^2=0.473$ ,  $p=0.789$ ) con un p-value mayor al 0.05, indicando la independencia de las variables, con una correlación de ( $Rho=.077, p=.596$ ) correlación positiva nula. Se concluye que la comunicación familiar influye en los aprendizajes de los estudiantes de manera positiva alta en la institución educativa.

**PALABRAS CLAVE:** *Aprendizaje, Actitudinal, Comunicación familiar, Cognoscitivo, procesual*

**ABSTRACT**

Family communication is important because it involves building relationships based on trust and respect to foster personal growth and family cohesion. The objective of this research is to determine the relationship between family communication and learning in secondary education. The study is of a non-experimental, correlational design. The population and sample consisted of 50 male and female students. The techniques used are surveys and documentary analysis, with the Family Communication Survey (ECF) instrument and the documentary analysis guide. The results obtained show that 50% of family communication is located on the regular scale, conditioning student learning to the regular and deficient level, and the learning shows an average grade of 12, which is located on the regular scale. No statistical evidence of a relationship was found between the variables, with a Chi-Square as is ( $\chi^2 = 0.473$ ,  $p = 0.789$ ) with a p-value greater than 0.05, indicating the independence of the variables, with a correlation of ( $Rho = .077, p = .596$ ) positive null correlation. It is concluded that family communication influences student learning in a high positive way in the educational institution.

**KEYWORDS:** *Learning, Attitudinal, Family Communication, Cognitive, Procedural*

## INTRODUCCIÓN

La comunicación familiar es un elemento esencial en el desarrollo integral de los estudiantes, influyendo directamente en su desempeño académico y personal. En el contexto de las áreas curriculares básicas, una comunicación efectiva entre los miembros de la familia puede potenciar las habilidades cognitivas, sociales y emocionales necesarias para el aprendizaje. Por muchos años se ha considerado que las familias tienen la responsabilidad de satisfacer las necesidades como afectiva, biológicas y de formación de valores de los hijos, mientras que las escuelas han sido la institución destinada para la satisfacción en la formaciones académicas e intelectuales. A partir de muchos estudios científicos, se establece que no se pueden separar las capacidades formadoras de la familia y formación en las escuelas, siendo el rol fundamental de ambas partes para el desarrollo integral de los estudiantes. Según Guzón & González (2019), la comunicación entre la familia y estudiante es muy importante para el seguimiento al estudiante en sus aprendizajes. Para ello es necesario que la comunicación sea fluida y constante con los hijos dentro de la familia para que el estudiante transmita y desarrolle sus conocimientos adecuadamente en su formación educativa. La comunicación familiar, según Acevedo y Vidal (2019), conceptualizada desde cuatro elementos esenciales: a) el vínculo de individuos por uniones estables, b) la inter-satisfacción de necesidades de índole diversas, c) la reproducción biológica enmarcada en la cultura, d) la reproducción de la sociedad que va dirigida a la adaptación y cambio. Los conceptos que se genera de los elementos anteriores contienen una concepción sistémica y ecológica del núcleo familiar de carácter sistémico.

Además, la comunicación familiar es un proceso dinámico y sistemático. Según Liza (2019) la comunicación familiar es un medio que sirve a las personas para emitir mensajes con una intención. Para que exista una buena comunicación es imprescindible la existencia de un productor de mensaje y el receptor de mensajes donde existen varias formas donde el emisor puede realizar información con el fin de dar paso a la comunicación.

También Ferrer (2018) define a la comunicación familiar una “serie de vínculos afectivos” que se ven más frecuentemente entre miembros de la familia, siendo esta la fuente de cambiar las estructuras psicosociales con el objetivo de superar las dificultades personales y familiares, mediante el crecimiento saludable de las personas con el fin de que este tenga un funcionamiento familiar óptimo.

Según Casey (2019), la comunicación verbal, que se realiza a través de palabras, es un proceso continuo que permite transmitir conocimientos e ideas de forma intelectual. Mientras que la comunicación no verbal, según Casey (2019) es percibida como

analógica, es decir, se efectúa en el empleo los gestos, en la tonalidad de la voz, en el empleo de la postura, a veces el mismo silencio comunica algo.

Según García (2015), considera que el aprendizaje es un aspecto clave dentro de la enseñanza-aprendizaje, también considera a los estudios dados del aprendizaje significativo son interdependientes en tal sentido permite entender la asociación con aspectos científicos y en la praxis educativa.

El aprendizaje se define un cambio permanente en la conducta que se produce a partir de las experiencias. Respecto a las teorías del aprendizaje García (2015) considera el aprendizaje desde el punto de vista conductismo, cognoscitivismo, constructivismo. A continuación, se presentan las explicaciones de cada una de estas teorías.

Según Rogers (1961), el aprendizaje actitudinal se refiere al desarrollo de actitudes, valores y disposiciones que afectan el comportamiento de los individuos durante el proceso de aprendizaje. Diversos autores han explorado cómo las actitudes influyen en el aprendizaje y en la formación de las personas.

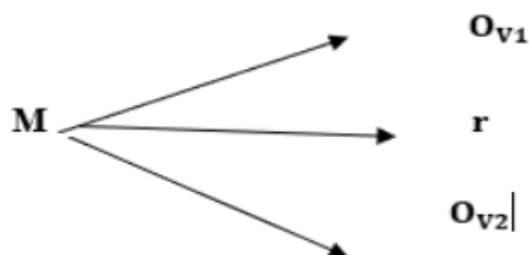
## MATERIAL Y MÉTODOS

En el estudio se consideró a toda la población como muestra, constituida por 50 estudiante entre varones y mujeres, se eligieron por muestreo no probabilístico, a estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa Secundaria “Politécnico Huáscar”.

## DISEÑO ESTADÍSTICO

### Diseño de investigación

Permite medir el grado y la dirección de la relación (positiva, negativa o nula) y esta se apoya en datos estadísticos para interpretar las correlaciones (Hernandez Sampieri et al., 2010). Para este estudio se expresa en la siguiente forma:



Donde:

M: Muestra de estudio,

$O_{v1}$ : Observación de la variable 1,

$O_{v2}$ : Observación de la variable 2 y

r: Grado de relación existente (coeficiente de correlación).

Para comprobar la hipótesis se procederá de la siguiente manera:

**I. Determinación de las hipótesis estadísticas:**

**Hi:**  $RXY \neq 0$ , Existe un determinado grado de relación

**Ho:**  $RXY = 0$ , No existe ningún grado de relación

**II. Margen de error que se asume:**

$\alpha: 0,05$

**III. Estadística de prueba:**

Para hallar el coeficiente de correlación se aplicó la siguiente fórmula:

$$r = \frac{n(\sum xy) - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[N(\sum X^2) - (\sum X)^2][(\sum Y^2) - (\sum Y)^2]}}$$

**IV. Regla de decisión**

**Tabla 1**

*Regla de decisión*

COEFICIENTE CUALITATIVO	COEFICIENTE CUANTITATIVO
(+,-) Correlación nula o inexistente	$0,00 \leq r \leq 0,00$
(+,-) Correlación positiva o negativa muy baja	$0,01 \leq r \leq 0,20$
(+,-) Correlación positiva o negativa baja	$0,21 \leq r \leq 0,40$
(+,-) Correlación positiva o negativa alta	$0,61 \leq r \leq 0,80$
(+,-) Correlación positiva o negativa muy alta	$0,81 \leq r \leq 0,90$
(+,-) Correlación positiva o negativa perfecta	$1,00 \leq r \leq 1,00$

Nota: Prueba estadística Kolmogórov-Smirnov

## Tipo de investigación

El estudio es de tipo básico y correlacional.

## Técnicas e instrumentos de investigación

La técnica e instrumento que se utilizó es el siguiente:

### La observación

La técnica es la acción de observar detenidamente el fenómeno de los estudiantes respecto a la comunicación familiar y el rendimiento académico en el área de comunicación y matemática. De acuerdo con Según (Hernández et al 2018) la observación es la anotación o comentario que se realiza sobre un hecho.

### Encuesta

Se utilizó en el estudio, para el recojo de información es la encuesta.

El instrumento de investigación para el presente estudio fue el cuestionario denominado Encuesta de Comunicación Familiar (ECF) respecto a la variable “comunicación familiar”. El instrumento presenta un conjunto de ítems relacionado a las dimensiones de la investigación. Según (Hernández et al 2018) Por otro lado, se utilizó las calificaciones correspondientes proporcionados por la institución en las áreas de comunicación y matemática respecto a la variable “aprendizajes”.

## RESULTADO

**Tabla 2.** *Frecuencias de comunicación en general*

<b>Nivel de comunicación familiar</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Regular	25	50%
Deficiente	24	48%
Pésimo	1	2%
Total	50	100%

Nota: Elaboración propia

Se observa haciendo uso de las preguntas que, si presentan relevancia en el estudio. Además, se observó que el nivel de comunicación familiar en un 50% es regular, el 48% indica es deficiente y un 2% es pésimo.

## Análisis de las dimensiones

**Tabla 3**

*Tabla de Frecuencia comunicativa durante la alimentación*

<b>Frecuencia comunicativa durante la alimentación</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Excelente	2	4%	4%
Regular	36	72%	76%
Deficiente	12	24%	100%
Total	50	100%	

Nota: Elaboración propia

Se observa que la frecuencia comunicativa durante la alimentación, el 72% indica que la comunicación es regular, el 24% la comunicación durante la alimentación es deficiente, el 4% indica que la comunicación durante la alimentación es excelente.

**Tabla 4**

*Frecuencia comunicativa durante las actividades domésticas*

<b>Frecuencia comunicativa durante las actividades domésticas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Regular	27	54%	54%
Deficiente	23	46%	100%
Total	50	100%	

Nota: Elaboración propia

Se observa que la frecuencia comunicativa durante las actividades domésticas el 54% indica que es regular, el 46% indica que esta es deficiente.

**Tabla 5***Frecuencia comunicativa durante las actividades sociales*

<b>Frecuencia comunicativa durante las actividades sociales</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Regular	22	44%	44%
Deficiente	24	48%	92%
Pésimo	4	8%	100%
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>	

Nota: Elaboración propia

Se observa la frecuencia comunicativa durante las actividades sociales, el 48% indica que esta comunicación social es deficiente, el 44% indica que esta es regular y el 8% indica que esta es pésima.

### Análisis de la variable aprendizajes en las áreas básicas curriculares

**Tabla 6***Evaluación según calificación*

<b>Calificación</b>	<b>Categoría</b>
18-20	Excelente
14-17	Bueno
11-13	Regular
06-10	Deficiente
01-05	Pésimo

Nota: Elaboración propia

**Tabla 7***Estadísticas descriptivas de la variable aprendizajes en las áreas básicas*

<b>Estadísticos descriptivos</b>	<b>N</b>	<b>Mínim o</b>	<b>Máxim o</b>	<b>Medi a</b>	<b>Desv. Estanda r</b>
Promedio Aprendizajes Cognoscitivos	50	10	17	12.66	1.364
Promedio Aprendizajes Procesual	50	11	15	12.7	1.199
Promedio Aprendizajes Actitudinal	50	11	15	12.5	1.182

Nota: Elaboración propia

La calificación mínima en el promedio de aprendizajes cognoscitivos es de 10 (Deficiente) y la nota más alta es de 17 (Bueno), se tiene como media en la evaluación de aprendizajes cognoscitivos de 12.66 (Regular) con una desviación de 1.364, en comparación con los demás en la más alta.

Con respecto al promedio de aprendizajes procesuales se tiene una media de 12.7 (Regular) con un mínimo de 11 y máximo de 15, con desviación estándar de 1.199.

Con respecto al promedio de aprendizaje actitudinal se tiene una media de 12.5 (Regular), con un mínimo de 11 y un máximo de 15 con una desviación estándar de 1.182. Lo que indica que de los tres promedios esta es la que presenta una menor variación.

## Análisis en el área de comunicación

**Tabla 8***Estadísticos para el área de comunicación para los tres aprendizajes*

<b>Estadísticos</b>	<b>Matemáticas - Aprendizajes cognoscitivos</b>	<b>Matemáticas - Aprendizajes procesual</b>	<b>Matemáticas - Aprendizajes actitudinal</b>
N	50	50	50
Media	12.56	12.46	12.36
Mediana	12	12	12
Moda	11	11	11
Desv. Estandar	1.864	1.854	1.613
Mínimo	10	10	10
Máximo	17	17	17

Nota: Elaboración propia

Se observa respecto al área de comunicación la calificación promedio es igual en los tres aprendizajes. En el aprendizaje cognoscitivo tiene una media de 12.3 (Regular) y en el aprendizaje procesual tiene una media de 12.5 (Regular).

**Tabla 9**

Estadísticos para el área de matemáticas para los tres aprendizajes

<b>Estadísticos</b>	<b>Matemáticas - Aprendizajes cognoscitivos</b>	<b>Matemáticas - Aprendizajes procesual</b>	<b>Matemáticas - Aprendizajes actitudinal</b>
N	50	50	50
Media	12.56	12.46	12.36
Mediana	12	12	12
Desv. Estándar	1.864	1.854	1.613
Varianza	3.476	3.437	2.602
Mínimo	10	10	10
Máximo	17	17	17

Nota: Elaboración propia

Se observa la media de los aprendizajes cognoscitivos es de 12.56 con moda 12 con varianza de 1.864. La media del aprendizaje procesual es de 12 (Regular) con una desviación estándar de 1.854. La media de los aprendizajes actitudinales es de 12.36 (Regular) con la desviación estándar de 1.613, con un

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

### DISCUSIÓN

En el presente estudio se planteó como objetivo general determinar la relación existente entre el nivel de comunicación familiar y los aprendizajes en las áreas curriculares. Los resultados se evidencian que presentan una comunicación regular y deficiente en sus respectivas familias durante la formación académica. Los resultados se asemejan de acuerdo con Ayelén (2020) donde señala que a mayor comunicación familiar mayor es el desarrollo de los estudiantes durante la formación académica, es decir para que los estudiantes tengan realmente un aprendizaje, los miembros de la familia deben proporcionar una buena comunicación. También Liza (2019) señala que la comunicación familiar es fundamental en las situaciones cotidianas, puesto que los estudiantes no están en ese nivel de comunicación familiar. Por otro lado, la prueba de hipótesis permite sostener que existe una relación alta entre el nivel de comunicación familiar y los aprendizajes en las áreas curriculares básicas de los estudiantes.

Respecto al aprendizaje de los estudiantes, se observa que no hay un aprendizaje crítico por parte de los estudiantes, por ello Diaz (2020) señala que un individuo aprende mejor cuando participa propiciando un aspecto divergente en los aprendizajes de día a día. La comunicación familiar según los objetivos planteado está en el nivel deficiente. Los individuos que participan de manera directa y comprendiendo las informaciones de la familia, por lo tanto, se considera que el individuo es capaz de confrontar a las nuevas situaciones cambiantes. Según los resultados obtenidos la comunicación familiar está en condiciones deficientes, el 54% que conforman la familia están en un nivel de comunicación regular durante las actividades domésticas, esto significa que afecta directamente en el aprendizaje de los estudiantes, pues a lo que se observa los estudiantes presentan un 37% de aprendizajes que es regular. Los resultados de la comunicación familiar y los aprendizajes están en la escala regular y deficiente. En las percepciones según Garcés y Palacio (2018) los sentimientos y cogniciones, así como las emociones y los estados de ánimo de los que participan en la comunicación son elementos que influyen en el proceso de interpretación y comprensión. La comunicación y los aprendizajes es deficiente por ello Garcés y Palacio (2018) expresa que la comunicación es importante para el desarrollo de los aprendizajes, es decir es un factor imprescindible para que los estudiantes aprendan y transmitan los aprendizajes en los contextos que se desarrolla la

comunicación que abarca la cultura, de la historia de la humanidad. El desempeño de los estudiantes en las áreas de comunicación y matemáticas muestra un nivel regular, lo que se considera una situación preocupante. Según García (2015), el aprendizaje es un elemento esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, los estudiantes no logran desarrollar un aprendizaje fundamental.

## CONCLUSIONES

La comunicación familiar influye en los aprendizajes de los estudiantes de manera positiva alta en la institución educativa. En base a los resultados obtenidos tanto de las tablas y gráficos se observa que en 50% de la comunicación familiar se ubica en la escala regular condicionando en el aprendizaje de los estudiantes al nivel regular y deficiente, un 48% que es deficiente, lo que indica una carencia de comunicación familiar probablemente de forma generalizada en todos los grados de esta institución educativa. Con respecto a la comunicación durante la alimentación esta es un 72% regular, un 24% indica que esta es deficiente y el 4% que esta es excelente, mostrando claramente que la comunicación familiar debe mejorarse en todas las situaciones que se pueda

Según los resultados obtenidos, la comunicación familiar es regular en un 48% con un nivel de aprendizaje también regular, el 44.0% de los estudiantes con nivel de aprendizaje regular, presentan un nivel de comunicación deficiente. Vemos que el 2.0% que presenta un nivel de aprendizaje bueno, su nivel de comunicación familiar es regular y un 4.0% de este es deficiente, viendo que los resultados se encuentran entre regular y deficiente.

Tal como se ha analizado el aprendizaje en los estudiantes, se puede apreciar que el 94% de estos muestran un nivel de aprendizaje regular, mientras que el 6% de estos presentan un nivel de aprendizaje bueno, lo que nos permite ubicarlos en la escala regular con una puntuación de 12 en promedio, en las áreas básicas curriculares. Con respecto al Promedio de aprendizajes cognoscitivos se observa el 34% de los alumnos obtuvieron un promedio de aprendizajes cognoscitivos con una calificación de 12, el 22% obtuvo un promedio de 13, el 20% presenta un promedio de 14, el 16% muestran un aprendizaje promedio de 11, el 2% presenta notas de 10, 15, 16, 17. También se observa que los promedios de aprendizaje procesual, el 44% obtuvieron un promedio de 12, el 18% de los alumnos obtuvieron una nota de 14, el 16% obtuvieron una nota de 13, el 12% obtuvieron una nota de 11, el 10% obtuvieron una nota de 15. Con respecto al aprendizaje actitudinal, se encontró que el 38% de los alumnos obtuvieron una nota de 12, el 22% obtuvieron una nota de 13, el 20% obtuvieron una nota de 11, el 12% obtuvieron una nota de 14 y el 8% obtuvieron una nota de 15.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arias Quinatoa, J. S., & Escobar Parra, N. D. (2023). Comunicación familiar y su relación con la autoestima en estudiantes universitarios. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2).  
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.770>
- Ayelén Montenegro, A. (2020). *Comunicación familiar y bienestar psicológico del hijo adolescente*. Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires.”
- Cordova, K. (2020). Comunicación Familiar Prevalente En Pobladores Del Distrito De Pira, Huaraz, 2020. [Tesis Para Optar El Título Profesional de Licenciada En Psicología]. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.
- Curay Días de Reaño, M. J. (2020). *Comunicación familiar en estudiantes de una Institucion Educativa Pública, Pucalá, Chiclayo, 2020*.
- Escribano Hervis, E. (2017). La educación en América Latina: desarrollo y perspectivas. *Actualidades Investigativas En Educación*, 17(2).  
<https://doi.org/10.15517/AIE.V17I1.28147>
- Fernandez, A. Z. (2023). *Tipos de investigación*. Diferenciador.  
<https://www.diferenciador.com/tipos-de-investigacion/>
- Garcés Coca, M., & Mejía Rubio, A. del R. (2023). Comunicación familiar y su relación con el bienestar psicológico en estudiantes de bachillerato. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1).  
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.273>
- Gorgas García, J., Cardiel López, N., & Zamorano Calvo, J. (2011). Estadística Básica I. *Angewandte Chemie International Edition*, 6(11), 18.
- Guzmán Arteaga, R., & Pacheco Lora, M. C. (2022). Comunicación familiar y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Zona Próxima*, 20.  
<https://doi.org/10.14482/zp.20.5164>
- Guzón Nestar, J. L., & González Alonso, F. (2019). La comunicación entre la familia y la escuela. *Educación y TIC*, 31–53.
- Hañari, J., Masco, M., & Esteves, A. (2020). Comunicación familiar y autoestima en adolescentes de zona urbana y rural. *Revista Innova Educación*, 2(3).  
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.005>

- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2010). Metodología de la investigación. In J. M. Chacón (Ed.), *Metodología de la investigación* (Quinta edi). <https://doi.org/>- ISBN 978-92-75-32913-9
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (Sexta edic).
- Mendoza Prada, K. S. (2022). *Comunicación familiar con adolescentes de la ciudad de Chimbote*. ULADECH - CATOLICA.
- MINEDU. (2006). *Educación básica regular 2016 Programa curricular de Educación Inicial*.
- Moreira, J., Beltron, R., & Beltrón, V. (2021). Aprendizaje significativo una alternativa para transformar la educación. *Ciencias de La Educación*, 7(2).
- Ormaza-Mejía, P. (2019). Educación: Orientación Vocacional y Profesional, garantía de derechos y construcción de proyectos de vida. *Ciencia Unemi*, 12(30), 87–102. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp87-102p>
- Pinedo, T. (2018). Comunicación Familiar prevalente en los estudiantes del nivel secundario, Carhuaz, 2018. [Tesis Pregrado, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. *Repositorio Institucional Uladech*.
- Quispe-Cachi, S. (2020). Importancia de la evaluación del desempeño laboral. *Universidad Nacional Del Altiplano*.
- Repetto Talavera, E., & Pena Garrido, M. (2010). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficiencia y Cambio En Educación.*, 8(5), 83–95. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art5.pdf>
- Rivera, J. (2020). Comunicación Familiar Prevalente en Pobladores del Centro Poblado Monterrey, Independencia, Ancash, 2020. [Tesis Para Optar El Título Profesional de Licenciada En Psicología]. *Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote*.
- Soplin Orreburu, K. A. (2022). *Clima social familiar y sintomatología depresiva en adolescentes de una institución educativa privada del distrito de Lurigancho-Chosica (Tesis de licenciado*. Universidad Nacional Mayor de.
- Vilca, J. (2022). Comunicación familiar en adolescentes de las Instituciones Educativas de Nivel Secundario, Puno – 2019. In *Tesis*.
- Yarce, J. (1997). Calidad total en la educación. *Educación y Educadores*, 1(0). *Revista de Investigación Transdisciplinaria en Educación, Empresa y Sociedad – ITEES* ISSN: 2711-1857 DOI: 10.34893/itees.v13i3



**Rediees**



**CEINCET**