

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE
HUAMANGA**

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN



TESIS:

**La educomunicación y el fortalecimiento de habilidades investigativas
en estudiantes del Colegio de Alto Rendimiento (COAR) Ayacucho,
2024**

Para optar el título profesional de:

LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

PRESENTADO POR:

Bach. Lizarda GARRIAZO MAMANI

ASESOR:

Dr. Carlos Rodrigo INFANTE YUPANQUI

AYACUCHO - PERÚ

2025

DEDICATORIA

A Dios, por ser mi soporte en medio del desierto, mi fuerza cuando el camino se volvía árido y mi esperanza cuando todo parecía cuesta arriba.

A mi padre Felix, compañero y fiel amigo, por oír mi voz y no desentenderse de mis objetivos, abrazando mis metas como propias.

A mi amada madre Dominga, quien, con labios sabios clamaba fortaleza en mis luchas diarias y, con su fe inquebrantable, decretaba maravillosas promesas para mi futuro que hoy florecen en mi presente.

A mis hermanas Ruth y Flor, por hacerme objeto de sus oraciones y enseñarme a perseverar con firmeza y diligencia.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, mi consejero, por su amor, paciencia y fiel acompañamiento.

A mi agraciado padre y risueña madre, por la sabiduría y tesón que les debo tanto. A Flor y Ruth, hermanas y amigas.

A mi estimada líder, María Fernanda Brand Zúñiga, por su apoyo espiritual y oportunas palabras de estímulo.

A la plana docente de la Escuela Ciencias de la Comunicación, cuyos conocimientos y enseñanzas me han dotado de competencias para actuar con eficacia en diferentes escenarios.

Mi gratitud al Dr. Carlos Rodrigo Infante Yupanqui, por su valiosa orientación y apoyo durante el desarrollo de esta investigación.

Con profunda admiración, por su incansable compromiso y aporte sustancial en el proceso de análisis estadístico, al Lic. Rafael Martín Naveros Castro.

A los distinguidos maestros: Dr. Carlos Rodrigo Infante Yupanqui, Dr. Urbano Muñoz Ruiz, Mtra. Betsabé Marucha Gomez Mendez y el Lic. Rafael Martín Naveros Castro, por su disposición en la validación del instrumento de investigación.

Al trío directivo del COAR Ayacucho, por su apertura y colaboración que hicieron factible la aplicación del instrumento.

A la comunidad estudiantil y docente del COAR Ayacucho, cuyo respeto por el saber, les impulsa a reinventar los moldes del sistema educativo bancario.

RESUMEN

Esta investigación tiene como finalidad conocer la correlación entre las variables educomunicación y habilidades investigativas en estudiantes de 4to y 5to de secundaria del COAR Ayacucho. La población estuvo constituida por 147 discentes. Para el acopio de información se empleó un cuestionario con escala tipo Likert, siendo sometido a procesos de validez, confiabilidad y juicio de expertos, cuyos datos fueron procesados mediante el software estadístico SPSS. A efectos de verificar la hipótesis general se evidenció una correlación positiva moderada (0.425) con un p-valor de 0.000, lo cual confirma y respalda la hipótesis alternativa, ratificando que existe una asociación estadísticamente significativa entre las variables analizadas.

Palabras clave: Educomunicación y habilidades investigativas.

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the correlation between the variables educommunication and research skills in 4th and 5th year high school students of COAR Ayacucho. The population consisted of 147 students. A questionnaire with a Likert-type scale was used for the collection of information, being subjected to validity, reliability and expert judgment processes, whose data were processed using SPSS statistical software. In order to verify the general hypothesis, a moderate positive correlation was found (0.425) with a p-value of 0.000, which confirms and supports the alternative hypothesis, confirming that there is a statistically significant association between the variables analyzed.

Key words: Educommunication and research skills.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I.....	10
MARCO TEÓRICO	10
1. EDUCOMUNICACIÓN.....	10
1.1. Un acercamiento preliminar sobre la educomunicación	10
1.2. Una pedagogía comunicante. Mario Kaplún y la educomunicación	12
1.3. La formación de la criticidad desde una mirada educomunicacional.....	15
1.4. Herramientas de comunicación en la investigación educativa	19
2. HABILIDADES INVESTIGATIVAS.....	24
2.1. Formación para la investigación en el campo educativo	24
CAPÍTULO II.....	31
PROBLEMATIZACIÓN Y DISEÑO METODOLÓGICO.....	31
2.1. Planteamiento del problema	31
2.2. Problema de investigación.....	36
2.2.1. <i>Problema general</i>	36
2.2.2. <i>Problemas específicos</i>	36
2.3. Objetivos de investigación	36
2.3.1. <i>Objetivo general</i>	36
2.3.2. <i>Objetivos específicos</i>	36
2.4. Hipótesis de investigación	36
2.4.1. <i>Hipótesis general</i>	36
2.4.2. <i>Hipótesis específicas</i>	37
2.5. Operacionalización de variables	37
2.6. Diseño metodológico de la investigación	37
2.6.1. <i>Tipo de investigación</i>	37
2.6.2. <i>Enfoque metodológico de la investigación</i>	38
2.6.3. <i>Nivel de profundidad del estudio</i>	38
2.6.4. <i>Diseño de investigación</i>	38
2.7. Población y muestra	38
2.7.1. <i>Población</i>	38
2.7.2. <i>Muestra</i>	39
2.8. Métodos, técnicas e instrumentos.....	39
2.8.1. <i>Método de investigación</i>	39
2.8.2. <i>Técnicas de investigación</i>	39

2.8.3. <i>Instrumentos</i>	39
2.9. Procedimientos	40
2.10. Validez y confiabilidad del instrumento	40
2.11. Técnicas de procesamiento de datos	41
CAPÍTULO III	42
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	42
3.1. Resultado descriptivo	42
3.2. Resultado inferencial de la investigación	48
DISCUSIÓN DE RESULTADOS	52
CONCLUSIONES	55
RECOMENDACIONES	56
REFERENCIAS	57
ANEXOS	63

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Matriz de operacionalización de variables	37
Tabla 2 Medida de consistencia interna según el coeficiente alfa de Cronbach	41
Tabla 3 Percepción estudiantil del modelo educativo endógeno o exógeno.....	42
Tabla 4 Nivel de participación de los estudiantes en clases	42
Tabla 5 Autonomía del pensamiento.....	43
Tabla 6 Acceso a la tecnología educativa	43
Tabla 7 Uso de medios de comunicación convencional para identificar problemáticas investigativas.....	44
Tabla 8 Generadores de una actitud crítica	44
Tabla 9 Habilidades de observación - Objetividad.....	45
Tabla 10 Habilidades instrumentales - Inferencias.....	45
Tabla 11 Habilidades de construcción metodológica - Método de investigación	46
Tabla 12 Habilidades de construcción metodológica - Análisis de información	46
Tabla 13 Habilidades de construcción social del conocimiento - Trabajo en equipo....	46
Tabla 14 Habilidades de construcción social del conocimiento - Socialización del conocimiento	47
Tabla 15 Pruebas de normalidad	48
Tabla 16 Correlación entre educomunicación y habilidades investigativas	49
Tabla 17 Correlación entre la pedagogía y las habilidades de construcción social del conocimiento	50
Tabla 18 Correlación entre los generadores y las habilidades de observación	50
Tabla 19 Correlación entre la formación de la criticidad y las habilidades de construcción metodológica	51

INTRODUCCIÓN

El Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) fue cuestionado asiduamente por mantener modelos pedagógicos tradicionales que priorizan una enseñanza vertical y memorística, restringiendo el desarrollo de habilidades investigativas. En este contexto, los Colegios de Alto Rendimiento (COAR), mediante la admisión del Bachillerato Internacional (IB), encauzan una alternativa innovadora que apunta formar estudiantes autónomos, críticos e indagadores. Esta propuesta educativa encuentra sustento teórico en la educomunicación, promovida por autores como Freire y Kaplún, quienes reivindican una educación dialógica, crítica y liberadora. Desde esta perspectiva, el presente estudio busca determinar la incidencia de la educomunicación en el fortalecimiento de habilidades investigativas en estudiantes del COAR Ayacucho.

En dicho sentido, la investigación acoge un enfoque cuantitativo y correlacional, con una población de 147 discentes. La pregunta que situó el proceso indagativo fue: ¿De qué manera incide la educomunicación en el fortalecimiento de habilidades investigativas en estudiantes del “COAR Ayacucho”? Prosiguiendo con la lógica estructural, los resultados confirman la hipótesis alternativa, constatando que la educomunicación sí incide en el fortalecimiento de habilidades investigativas.

El primer capítulo trata teóricamente la variable educomunicación, estribándose en la obra *A la Educación por la comunicación* (2001) de Kaplún. Consecutivamente, se examinan los postulados de Moreno Bayardo en *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades* (2002), además de aunar investigaciones complementarias al campo de estudio.

El segundo capítulo comprende el cuerpo metodológico, con el planteamiento del problema, las interrogantes, los objetivos e hipótesis. Igualmente, se especifica los aspectos metodológicos englobando el tipo, enfoque, nivel y diseño de investigación.

En suma, circunscribe la población de estudio, las técnicas e instrumentos para el procesamiento de datos.

El tercer capítulo detalla los resultados descriptivos como inferenciales de la investigación, cerrando con la discusión, las conclusiones, recomendaciones, referencias y los anexos.

Finalmente, es importante destacar que este estudio enfrentó ciertos obstáculos. Por un lado, la escasa participación estudiantil debido al exigente itinerario académico. Y, en segunda instancia, el limitado manejo de herramientas estadísticas, acarreando un desafío adicional para la sistematización de datos.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1. EDUCOMUNICACIÓN

1.1. Un acercamiento preliminar sobre la educomunicación

Previo a conocer la educomunicación como fenómeno, es perentorio ostentar una comprensión lacónica sobre su origen y evolución.

En los años 60 y 70 deviene la educomunicación en una disciplina que encierra dos campos cohesionados: comunicación y educación, cuyo proceso comunicativo otorga mayor prestancia al quehacer interactivo entre los sujetos participantes, proveyendo flujos comunicacionales que materialicen un aprendizaje endógeno, rehuyendo así del modelo vertical y tradicional. Sin embargo, desde diversos sucesos históricos, políticos y culturales, la comunicación educativa funestamente advirtió un apogeo paternalista doblegado hacia modelos políticos autoritarios, “donde primaba una visión de adoctrinamiento” (Tsafiqi, 2024, p. 1).

Por consiguiente, la educación avizoró nuevas posibilidades para revertir esta metodología instrumentalista (netamente informacional), volcándola a un encuadre problemático y crítico. Asimismo, “la apuesta por la tecnología educativa, que dio importancia a la técnica como mediadora en procesos unidireccionales, fue central en esas décadas” (Crovi, 2018, p. 13). Su finalidad reincidía en quebrantar la cultura del mutismo, disponiendo diversos espacios dialógicos.

Con el mismo sentido de buscar cambio y transformación, la radio iniciaría programas de educación a distancia, y exigiría espacios en las emisoras privadas o públicas para insertar programas culturales. Es este medio el que abre la puerta a los derechos de las audiencias, ofreciendo la escucha de temas diversos, vinculados a la realidad cotidiana y que necesitaban ser analizados. (Crovi, 2018, p. 16).

Durante esa misma época, el diálogo se posicionó como un medio “capaz de desterrar el individualismo y el aislamiento en los procesos de construcción del saber” (Crovi, 2018, p. 23), con ello se logró erigir recursos interactivos en la comunicación educativa y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Según Guardia (2024) Vygotsky, verbigracia, usó el lenguaje, ya sea en su vertiente oral o escrita, para construir conceptos y reorganizar gradualmente los esquemas cognitivos del sujeto. Por otro lado, McLuhan introdujo los medios de comunicación como instrumentos didácticos (pp. 20-21).

En consonancia con el análisis anterior, “la educación es, en esencia, Comunicación. Es que se trata de una relación entre personas que hablan, interactúan, se comunican, opinan y critican” (Otálora, 2021, p. 42). Asimismo, Oliveira-Soares (2009) aboga que la comunicación educativa posee un enfoque multidisciplinario enrumbado a crear entornos comunicativos abiertos y dialógicos (p. 202).

También, Freire afirma que la educomunicación encarna un acto biofílico, pues, los sujetos desarrollan habilidades comunicativas e investigativas motivando su participación, diálogo y cuestionamiento.

De esta manera se distingue una pedagogía para la mitificación, masificación y dominación desde una visión bancaria de la educación, donde el estudiante es un recipiente de conocimientos. Y se distingue una pedagogía de la libertad, donde profesor y estudiante aprenden al mismo tiempo, donde la palabra es diálogo y el diálogo es creación, compromiso, transformación. (Otálora, 2021, pp. 42-43).

Por último, en 1973, surgen diversas experiencias educomunicativas pragmatizadas por Mario Kaplún, Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto, reafirmando el diálogo, la interacción y comunicación como elementos esenciales para fomentar prácticas pedagógicas endógenas.

1.2. Una pedagogía comunicante. Mario Kaplún y la educomunicación

Mario Kaplún internaliza la educomunicación desde una concepción crítica-reflexiva, orientada hacia una pedagogía formativa y no meramente informativa, suscitadora de participación e intercambio dialógico. Todo ello enmarcado en sus respetables y prolíficos libros denominados *A la Educación por la comunicación* y *Una pedagogía de la educomunicación*.

Kaplún (2001) piensa que el sistema educativo se halla sometido a la enseñanza memorística y mecánica. Surgiendo una generación vedada por lecciones iterativas sin un intersticio de criticidad. No obstante, la educación problematizadora subraya la reflexión en lugar de propagar información, “de nada sirve el discurso competente si la acción pedagógica es impermeable al cambio” (Freire, 2008, p. 12).

Bajo esa línea, no basta con poseer un profesor locutor y estudiantes pasivo-receptores. Esta especificidad rehúye el soliloquio, esto es “en el prediálogo van apareciendo los contraargumentos, los vacíos, debilidades y contradicciones; y se va llegando a la formulación de un pensamiento propio al que difícilmente se arribaría sin interlocutores” (Kaplún, 2001, p. 36).

Consecuentemente, desarrollar una pedagogía comunicante descartando el monólogo técnico, coadyuvaría a atizar capacidades para instruir al hablante como emisor y administrador de su propio conocimiento. Parafraseando a Kaplún (2001), la educación, antes que unidireccional, es interacción comunicativa, es diálogo, negociación de sentidos y saberes (p. 43).

Así, el educando, antes visto como un mero receptáculo, asume los principios del modelo autogestionario, basado en el diálogo y la participación activa. Similarmente, los educadores fungen como retro alimentadores dentro del proceso educativo, pues, existe “la imperiosa exigencia de superar una enseñanza transmisora, vertical y autoritaria” (Kaplún, 2001, p. 27).

Empero, hasta hoy, la comunicación sigue catapultándose como un medio tecnológico consignado precisamente a la propagación de información.

El diálogo entre educación y comunicación está lejos de haber sido hasta ahora fluido y fructífero. Lo más frecuente ha sido que la primera entendiera a la segunda en términos subsidiarios y meramente instrumentales, concibiéndola tan solo como vehículo multiplicador y distribuidor de los contenidos que ella predetermina (Kaplún, 2001, p. 17).

Esta visión limitada contrasta con el rol más vasto y activo que la comunicación puede desempeñar en la educación moderna, donde se aspira erigir conocimientos colectivamente.

Por ejemplo, en zonas urbanas y rurales del Perú, una significativa población estudiantil revela síntomas de mutismo. Este inconveniente, exacerbado por metodologías incipientes, no induce al pensamiento crítico-reflexivo, originando un bajo rendimiento académico y deserción.

Ante ello, la educación, lejos de fenecer en el adiestramiento técnico, debe objetar los desvíos simplistas. En otros términos, imponer una enseñanza detentando verdades absolutas constituye un grave error pedagógico. Por el contrario, un pensamiento acertado, insta profundidad y no superficialidad.

Entonces, para lograr una pedagogía participativa en medio de prácticas impertérritas, Kaplún (2001) plantea exceptuar el desorbitado verbalismo y, desde luego, toda información demandaría cierta problematización. Sin esta etapa, el conocimiento adquirido se envilecería a una transferencia pasiva.

En consecuencia, “este proceso de apropiación y de incorporación difícilmente se cumplirá monológicamente, en soledad. No basta con un profesor-locutor (...) y estudiantes oyentes o lectores: requiere interlocutores” (Kaplún, 2001, p. 35).

Por ello, el docente como los estudiantes intercambian roles: quien enseña también aprende, y quien aprende, al hacerlo, enseña. Como apunta Kaplún (2001),

citando a Freire, "Nace de una matriz crítica y genera criticidad. (...) Solo el diálogo comunica" (p. 12). Este diálogo auténtico y bidireccional estimula la curiosidad epistemológica, contrarrestando el enfoque bancario que embota el potencial crítico y transformador del aprendizaje.

El ser humano aprende mucho más construyendo, elaborando personalmente, que repitiendo lo que otros dijeron. (...) El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene, sin duda, un componente de contenidos que es menester transmitir, pero necesita ineludiblemente ser - en gran medida- un descubrimiento personal, re-creación, reinvención (Kaplún, 2001, pp. 34-35).

Sumado a esto, los vehículos comunicantes ocupan un papel crucial en la construcción y reconfiguración del conocimiento previo. Desestimar la valía de estos medios en el ecosistema escolar es inadmisibles, pues, desde su función informativa, transmisora e interactiva, amplifica las nociones de cada materia y su correcta asimilación.

Una producción de comunicación educativa no es simplemente un material para leer o escuchar, sino un instrumento para usar. No culmina con su mera recepción; antes bien, en ese momento recién comienza a cumplir su función fermental, cuando el grupo se apropia de su mensaje y lo reelabora, lo recrea. Supone y requiere, pues, una metodología de uso (Kaplún, 2001, p. 145).

Sobre esta base, se origina un circuito comunicacional en los grupos de aprendizaje para condensar una intercomunicación eficaz. "En el input, incorporando múltiples fuentes alimentadoras; en el output, multiplicando a los receptores-interlocutores" (Kaplún, 2001, p. 42). Esto implica, "crear la caja de resonancia que transforme al educando en comunicador y le permita descubrir y celebrar, al comunicarla, la proyección social de su propia palabra" (Kaplún, 2001, p. 33).

En síntesis, los principios de la pedagogía comunicacional pueden abreviarse en dos axiomas. Hasta el presente, persiste la preeminencia del modelo educativo tradicional, centrado en educandos-receptores.

Sin embargo, es crucial empoderar a los discentes como emisores activos, dado que un sistema educativo logrará mayor eficacia si propicia una dinámica comunicativa multicanal, que fomente la retroalimentación y la construcción colectiva del saber, enriqueciendo así el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.3. La formación de la criticidad desde una mirada educomunicacional

La criticidad, emparentada al cuestionamiento, permite al sujeto resignificar la información y, también, desarrollar su capacidad de análisis, interpretación y reflexión, que nace desde la participación dialógica hasta alcanzar el pensamiento autónomo, secundando al discente la habilidad de desmitificar su entorno, interconectar hechos, extraer consecuencias y formular conclusiones articuladas.

Lo que importa aquí, más que enseñar cosas y transmitir contenidos, es que el sujeto aprenda a aprender; que se haga capaz de razonar por sí mismo, de superar las constataciones meramente empíricas e inmediatas de los hechos que la rodean (conciencia ingenua) y desarrollar su propia capacidad de deducir, de relacionar, de elaborar síntesis (conciencia crítica) (Kaplún, 2002, p. 46).

En sintonía con lo anterior, esta pedagogía endógena demanda una comunicación educativa “participativa, problematizadora, personalizante, interpelante” (Kaplún, 2002, p. 11). Esto involucra contemplar al educando como sujeto activo y no objeto de control, evitando que caiga en actitudes como la pasividad, el conformismo y la sumisión docente. Trabas que indefectiblemente sosegaron el pensamiento crítico.

Desde este punto, es viable materializar la criticidad unificando el pensamiento autónomo y la participación activa. De ahí que un sujeto crítico no solo analiza datos ni

emplea tendencias verbosas, sino mediante una praxis perenne; discuta, polemice y construya nuevas interpretaciones.

De este modo el educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Estos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico (Freire, 1975, p. 62).

En relación con esto, la participación, desde una mirada educomunicacional, es un proceso dinámico e inclusivo que promueve el empoderamiento de los participantes por medio del diálogo. Cabe resaltar que no solo se atiende a una interacción técnica, sino ensancha su concepción y practicabilidad al equilibrar las relaciones de poder en el aula.

No obstante, en el microsistema educativo, el monólogo interviene como un agente reduccionista, permeado por una autoridad irrefutable con actitudes de superioridad y altivez.

Cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual (...), más nos convencemos (...) que (...) presentan un carácter especial y determinante (...), de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora. (...) Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o transformarse en algo inerte. (...) Narración o disertación que implica un sujeto – el que narra – y objetos pasivos, oyentes – los educandos (Freire, 1975, p. 51).

Bajo este prisma, el monólogo no solo confina el potencial dialógico, sino que inhibe el desarrollo de competencias comunicativas. Según Freire (2008) “el monólogo, en cuanto aislamiento, es la negación del hombre” (p. 12). Conforme a este esbozo los discentes no conservan un auto y coaprendizaje; por ello, permanecen sujetos a un modelo exógeno educomunicativo.

En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que son retazos de la realidad. (...) En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alineado y alienante (Freire, 1975, p. 51).

Haciendo eco del modelo educativo peruano, el monólogo técnico y la cultura del mutismo fortifican las relaciones de dominación en los espacios escolares, donde el autoritarismo docente forja comunidades anti discursivas, sin lograr perpetrarse una acción pedagógica efectiva. Como reacción a estas prácticas, se engendra un aprendizaje mecánico, desintegrado y pasivo.

El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no sabe. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda (Freire, 1975, p. 52).

Desde otro horizonte, la abolición comunicativa del educador se constriñe por alardear de una enseñanza moralista e intelectualista. “En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten” (Freire, 1975, p. 52).

Por su parte, el modelo conductista se genera “a partir del binomio estímulo-respuesta” (Infante, 2018, p. 24), emplazando al estudiante a intervenir activamente cuando se aplican recompensas centradas en logros académicos.

El niño que comprueba la utilidad de su labor, que puede entregarse a una actividad no solo escolar sino también social y humana, siente liberarse en su interior una imperiosa necesidad de actuar, buscar y crear. (...) A medida que escriben y ven sus escritos publicados y leídos, se va despertando su

curiosidad, su apetencia de saber más, de investigar más, de conocer más (Kaplún, 2001, pp. 24-25).

En cambio, el aprendizaje significativo evita que el docente monopolice el conocimiento, animando a los discentes a transformar sus ideas mutuamente.

De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del dialogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen (Freire, 1975, p. 61).

Simultáneamente, la educación formativa, suscitadora de criticidad, es participativa, dialógica y multidireccional. “Porque sólo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento” (Kaplún, 2002, p. 47).

En este modelo, la función del profesor y de los estudiantes es absolutamente complementaria, el primero dispone de los contenidos que el segundo debe reelaborar, por medio de diversas actividades en las que se pueden combinar estrategias metodológicas de recepción, descubrimiento e indagación (Infante, 2018, p. 134).

Bajo esa línea, el aprendizaje no se sujeta a la transmisión de datos, sino acopla un debate crítico entre educadores y educandos. “De nada sirve el discurso competente si la acción pedagógica es impermeable al cambio” (Freire, 1975, p. 7), subrayando que la eficiencia educativa se alcanza mediante una pedagogía capaz de adaptarse y transformarse.

De tal forma que, “no es una educación individual, sino siempre grupal, comunitaria: «nadie se educa solo», sino a través de la experiencia compartida, de la interrelación con los demás” (Kaplún, 2002, p. 47). Sentenciándose que la

participación voluntaria va en mérito de contraargumentar resultados con objetividad e incitar la curiosidad epistemológica.

Como se ha demostrado, sobre la base de diferentes ejemplos, el pensamiento autónomo no emana linealmente, sino se desarrolla mediante procesos dialógicos en colaboración con el docente. Según Freire (1975) “el diálogo no impone, no manipula, no domestica, no esloganiza” (p. 153).

A raíz de esta aproximación, los discentes fortalecen su juicio crítico para discernir discursos superficiales, vacíos e inoperantes, promoviendo “la capacidad de aprender, no sólo para adaptarnos sino sobre todo para transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla” (Freire, 2008, p. 66). Todo ello demuestra que cultivar aprendizajes en la práctica educativa transformadora insta al debate entre educadores y educandos, conservando una posición comunicativa horizontal.

Lo fundamental es que profesor y alumnos sepan que la postura que ellos, profesor y alumno, adoptan, es dialógica, abierta, curiosa, indagadora, y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha. Lo que importa es que profesor y alumnos se asuman como seres epistemológicamente curiosos (Freire, 2008, pp. 81-82).

En definitiva, la curiosidad epistemológica faculta el análisis de fenómenos, al observarlos, delimitarlos y aplicar un enfoque metódico. Aunque, como advierte Freire (2008) cuando la curiosidad es domesticada, se comprime a una fútil memorización, frenando el aprendizaje significativo (p.81).

1.4. Herramientas de comunicación en la investigación educativa

Los recursos educomunicativos no se conciben como herramientas transmisoras, sino son vehículos comunicantes, encauzados al desarrollo de habilidades cognitivas.

Ese conocimiento que producían ya no era para cumplir una obligación -la clásica "tarea" o "deber" escolar- ni para registrarlo en un cuaderno individual -

donde yacería perdido y muerto y solo sería leído por el maestro para corregirlo y calificarlo- sino para publicarlo, comunicarlo, compartirlo (Kaplún, 2001, p. 22).

Por lo tanto, existe una diferenciación entre las herramientas de comunicación endógena, las cuales promueven retroalimentación, participación y construcción colectiva del aprendizaje. Mientras que los recursos divulgativos o transmisores amparan una estructura lineal o vertical.

En tal sentido, resulta clave examinar los medios utilizados por el educador y su función dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. “Esto es, crear la caja de resonancia que transforme al educando en comunicador y le permita descubrir y celebrar, al comunicarla, la proyección social de su propia palabra” (Kaplún, 2001, p. 33).

Según esta perspectiva, la versatilidad operativa de los productos comunicacionales incide en la formación del estudiante “la de abrir (...) canales de comunicación a través de los cuales socializar los productos de su propio aprendizaje” (Kaplún, 2001, p. 33). Así, el conocimiento adquirido se convierte en un bien compartido, pues al finalizar cada proyecto no se conservará aislado, sino que se fijará en un circuito de transmisión externa.

Para esta pedagogía construida desde la comunicación, el saber ha de ser concebido, como Freinet lo propone, como un producto social. Más, cuando el fundador de L'école moderne le confiere tal dimensión, está aludiendo en primer lugar al hecho de convertir ese saber en un producto que se colectiviza, que se pone en común y se intercambia; esto es, que se comunica (Kaplún, 2001, pp. 40-41).

Conforme a lo escrito, se desprenden múltiples recursos educomunicacionales, entre ellos, los contenidos generadores, que involucra la elaboración de materiales diseñados para descubrir, cuestionar y problematizar.

Una producción de comunicación educativa no es simplemente un material para leer o escuchar, sino un instrumento para usar. No culmina con su mera recepción; antes bien, en ese momento recién comienza a cumplir su función fermental, cuando el grupo se apropia de su mensaje y lo re-elabora, lo recrea. Supone y requiere, pues, una metodología de uso (Kaplún, 2001, p. 144-145).

La metodología de uso surge y se masifica cuando se trabaja críticamente, ya que cada discente puede asumir el rol de emisor, “facultando, pues, no solo para recepcionar, sino también para autogenerar y emitir sus propios mensajes” (Kaplún, 2001, p. 45). Así, la producción de recursos educomunicativos entre los sujetos contribuye a la profundización y análisis de tópicos.

Es un principio ya universalmente admitido por la ciencia pedagógica el de que no es recibiendo lecciones como el educando llega a la apropiación del conocimiento. Más que repitiendo lo que otros dijeron, el ser humano aprende construyendo, elaborando personalmente. (...) Este proceso de construcción y elaboración difícilmente se cumplirá monológicamente, en soledad: supone y exige el intercambio (Aparici, 2010, p. 52).

Desde una perspectiva pragmática, conforme avanzan sus producciones escritas, los discentes perfeccionan su construcción argumentativa y evalúan la cohesión textual.

Es en ese esfuerzo de socialización donde se va profundizando en el conocimiento a ser comunicado y descubriendo aspectos hasta entonces apenas vagamente intuidos de la cuestión en estudio; en el prediálogo imaginario con los destinatarios van apareciendo los contraargumentos, los vacíos, debilidades y contradicciones de unas ideas y nociones que hasta entonces aparentaban coherentes y sólidas; y se va llegando a la formulación de un pensamiento propio al que difícilmente se arribaría sin interlocutores, presentes o distantes (Kaplún, 2001, p. 36).

Los generadores, además, contribuyen a decodificar el mensaje, reinterpretarlo y construir un significado propio a partir de él. “En los procesos educativos el valor de la palabra dicha -dicha y comunicada- por los propios educandos es tan grande, o a veces incluso mayor, que el de la palabra escuchada” (Kaplún, 2001, p. 118).

En contraste, la tecnología educativa apuntala un encuadre bidireccional, con posibilidad de diálogo y retroalimentación, integrando medios multimedia en el proceso formativo. Al respecto, dicho recurso “se dirige mucho más a los sentidos que al pensamiento y a la reflexión” (Kaplún, 2002, p.104). Así, este fenómeno tecnosocial, entretejido por softwares, plataformas de transmisión y difusión, aporta elocuentemente a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La educación ... a través de medios será educación en la medida en que se proponga y logre activar las potencialidades de auto y de coaprendizaje que se encuentran presentes en sus destinatarios y poniendo a trabajar y movilizándolo ese capital, estimule la gestión autónoma de los educandos en -su "aprender a aprender". (...) Así concebida, más que de una educación a distancia, sería propio hablar de una autoeducación orientada (Kaplún, 2001, p. 30).

Bajo este aserto, la autoformación guiada se ve enriquecida al usar las plataformas digitales. Esta se distingue por fortalecer la gestión autónoma del aprendizaje (Aparici, 2010, pp. 49-50). Asimismo, el rol del educador es determinante, ya que no solo proporciona información pertinente, sino incentiva la problematización, fomentando el coaprendizaje.

No imagino a un maestro tan lúcido como Freinet sustrayéndose al deber de dar su aporte cuando sus alumnos lo requerían (...), brindando las informaciones necesarias cuando ellas se situarán por fuera de la experiencia empírica de los educandos. Dejo que se trata aquí no es, pues, de una educación sin maestro; sino de dejar de verlo como la fuente única del proceso educativo y situar sus aportes dentro de un marco' más amplio y dinámico de

interacciones en el que pueda hacerse cada vez menos necesario (Kaplún, 2001, pp. 30-31).

Tomando como referencia la cita anterior, la inserción de herramientas digitales en el proceso educativo estimula al discente a reforzar su autonomía investigativa y desarrollar competencias heurísticas según Freire (1975).

El participante que, rompiendo esa dilatada cultura del silencio que le ha sido impuesta, pasa a decir su palabra y construir su propio mensaje, sea un texto escrito. (...) En ese acto de producción expresiva se encuentra consigo mismo ... y da un salto cualitativo en su proceso de formación (Aparici, 2010, p. 51).

En esta evolución cualitativa, los estudiantes acrecientan sus habilidades de razonamiento, análisis y síntesis. Como señala Aparici (2010), el conocimiento debía ser “claro, concreto, coherente, fundamentado, convincente” (p. 53). Prescindiendo este proceso, el pensamiento del discente sería disperso y desestructurado.

En definitiva, la tecnología educativa, constituida por dispositivos y recursos audiovisuales, benefician los procesos de enseñanza-aprendizaje, a nivel individual, grupal e intergrupal. De manera que se forman sujetos con autonomía intelectual y capacidad crítica.

Por otro lado, los medios de comunicación convencional, como la radio y las publicaciones impresas, son instrumentos clave para la apropiación del conocimiento. En esta línea, Aparici, Gómez y Álvarez (2024) sostienen que la comunicación, desde su acepción etimológica *communis*, implica intercambio, reciprocidad y diálogo (p. 111).

El periódico, por ejemplo, admite la participación activa de diferentes actores sociales. Lejos de operar como mecanismos de reproducción ideológica, estos medios coadyuvan al desarrollo de capacidades crítico-reflexivas. “Tratamos de escribir los artículos de modo que «dejen pensando». Más que hacer afirmaciones y sacar

conclusiones, buscamos problematizar la realidad. Así, favorecemos el que la gente reflexione, discuta, dialogue” (Kaplún, 2002, p. 64).

Tras este supuesto, los docentes confieren protagonismo al cuerpo estudiantil, al integrar los medios convencionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. “Poco a poco, aprendimos a hacerlos abiertos, problematizadores; no simplemente para ser vistos, sino para ser discutidos” (Kaplún, 2002, p. 66). En esta dinámica educomunicativa “conocer los procesos de elaboración de los medios permite acceder a la crítica de los mismos y hacia su propio trabajo” (Aparici, Gómez y Álvarez, 2024, p. 117).

Así pues, el impacto de los medios tradicionales ha resignificado su naturaleza, ya no se entienden como recursos técnicos que destinan contenidos prefabricados.

Aquellos educandos tenían una caja de resonancia: «escribían para ser leídos». Y era ese entramado de interlocutores, próximos o distantes, el que los incentivaba a crear, a redactar, a investigar, a estudiar, a ahondar en sus conocimientos. (...) Aprendían por medio de la comunicación. (Kaplún, 2002, p. 204)

Finalmente, los generadores, la tecnología educativa y los medios convencionales inciden en el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y la participación proactiva del discente en los procesos formativos.

2. HABILIDADES INVESTIGATIVAS

2.1. Formación para la investigación en el campo educativo

La formación para la investigación dentro del contexto educativo representa una médula cardinal para el desarrollo de conocimientos. No obstante, “nuestro sistema educativo, en sus prácticas cotidianas, ha privilegiado algunos tipos de tareas que preparan a la persona más para la dependencia que para la independencia intelectual” (Moreno, 2002, p. 11).

Como consecuencia se derivan abordajes investigativos sin articulación teórica. Asimismo, la revisión de literatura encierra fallas estructurales, mientras que el diseño metodológico presenta vaguedades que encubren su aplicabilidad. Según Moreno (2002), “se plantean hipótesis muy generales, sin referirlas a las preguntas de investigación, a los objetivos o al objeto de estudio” (p. 24), limitando su factibilidad.

Bajo este enfoque, la enseñanza en investigación debe ceñirse al desarrollo de habilidades, promoviendo el progreso integral del investigador en formación “en términos ... de sus potencialidades, la cual involucra también los fines asignados a la enseñanza (apropiación del saber) y a la profesionalización (desarrollo de competencias)” (Barbier, como se citó en Moreno, 2002, p. 37).

La perspectiva anterior sostiene que los futuros investigadores adquieran competencias que les permitan interpretar, estudiar y pragmatizar las teorías en escenarios reales. Tal como manifiesta Moreno (2002), “el saber práctico no es meramente conceptual ni contemplativo, es además un saber que busca el logro de su objetivo en la acción” (p. 35). Así, la formación investigativa no solo procura crear conocimientos, sino también afianzar una postura crítica.

En adición, el proceso de investigación exige que los discentes tomen un rol activo como constructores del conocimiento y ejecutores de sus propias pesquisas, en coyuntura con sus docentes.

La intervención de los formadores como mediadores humanos se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada, el acceso a los conocimientos y el desarrollo de habilidades (...) que demandan la realización de la práctica investigativa.

(Moreno, 2002, p. 15)

Entonces, “hacer ciencia, es decir, buscar explicaciones de las cosas, hechos o fenómenos, tiene su origen en la curiosidad intelectual” (Aristóteles, como se citó en Moreno, 2002, p. 37). Esta inquietud consiente a los investigadores problematizar

múltiples fenómenos mediante un examen sistemático e implementación de enfoques metodológicos.

En conclusión, la formación para la investigación dentro del campo educativo debe ratificar el desarrollo de habilidades según Moreno. Este planteamiento asimismo impactaría en la innovación y transformación de los procesos pedagógicos.

2.2. Construcción de habilidades investigativas según Moreno

Para entender cómo se fecundan las habilidades investigativas, abordaremos los estudios de María Moreno Bayardo expuestos en su libro *Formación para la Investigación centrada en el Desarrollo de Habilidades*, un trabajo que también desvirtúa las metodologías acrílicas para enmarcar el quehacer científico al campo pragmático.

Así, ante todo, distingamos una concepción primigenia concorde a habilidad, según Chucos (2002, como se citó en Palomino, 2022) indica que “es una capacidad que mantiene el hombre para obtener y dominar conocimientos y destrezas, con los cuales afianza sus dotes de análisis de situaciones y fenómenos” (p. 30). Conforme a esta premisa se asumen a las habilidades como un dominio totalitario del sujeto; no obstante, estas se perfeccionan mediante el empleo de técnicas y destrezas.

Por otro lado, Moreno (2002) refuerza lo dicho puntualizando:

Las habilidades son educables, en el sentido de que es posible contribuir a su desarrollo de diversas maneras. (...) Una habilidad no se desarrolla para un momento o acción determinada, sino que se convierte en una cualidad relativamente estable (que siempre puede continuar evolucionando hacia mejores desempeños) (p. 42).

Partiendo, de esta exégesis, las habilidades experimentan una ininterrumpida evolución en el contexto educativo, donde los educadores actúan como mediadores para cristalizarlos. “Así, el colegio, se convierte, desde la interacción de sus agentes,

en el protagonista de construir, según las necesidades del contexto, ciudadanos con habilidades de aprendizaje permanente” (Palomino, 2022, p. 33).

El bagaje conceptual previo representa un andamiaje indispensable para comprender la categoría “habilidades investigativas”. En tal sentido, su desarrollo exige abordar el método científico, aunando dimensiones cognitivas y procedimentales apoyadas en conocimientos adquiridos (Martínez y Márquez, 2014, p. 350).

Asimismo, Ruíz (2014) refiere que “las habilidades investigativas son las acciones sujetas a la planificación, ejecución, valoración y comunicación de los resultados producto del proceso de solución de problemas científicos” (p.22). Explícitamente, el individuo esboza ideas investigativas respaldadas por una preocupación científica, trazando un análisis e interpretación que consiguen articular los planteamientos teóricos con prolijidad.

En suma, Moreno (2002) afirma:

Las habilidades investigativas se hace referencia a un conjunto de habilidades de diversa naturaleza, que empiezan a desarrollarse desde antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistemáticos de formación para la investigación, cuyo desarrollo representa una contribución fundamental para su potencialización (p.43).

En corolario, todos los postulados deslindan las habilidades investigativas como un conjunto de acciones, conocimientos y competencias que el estudiante ha materializado durante su aprendizaje, aplicando su intelecto en trabajos investigativos, con la intención de reforzarlos para eventuales prácticas profesionales insertas al campo científico.

Finalmente, creemos en la postura establecida por Moreno, quien categoriza y define con rigurosidad los estadios que debe alcanzar cada individuo al enfrentar los procesos rigurosos de investigación. Frente a esto, Moreno instaura siete núcleos incorporados como habilidades, las cuales son: De percepción, instrumentales y de

pensamiento; que constituyen las tres primeras médulas del perfil; seguidamente, en los núcleos D, E, F prefigura un enfoque constructivista conceptual, metodológico y social del conocimiento, entendida desde la práctica investigativa. Finalmente, el núcleo G integrado por las habilidades metacognitivas.

2.2.1. *Habilidad de observación*

Engloba la objetividad. Esta afirma al sujeto inquirir situaciones problemáticas con imparcialidad, extirpando cualquier sesgo personal, inclinaciones teóricas preestablecidas o prejuicios. Su aplicación solicita un juicio racional, “juzgando la credibilidad de determinadas afirmaciones, de sopesar pruebas, de valorar la solidez lógica de distintas deducciones, de discernir argumentos en contra e hipótesis alternativas” (Nickerson, como se citó en Moreno, 2002, p. 199).

Bajo esta perspectiva, es imperioso relegar las valoraciones subjetivas, ya que, en contraste a los juicios de hecho, estos son constatados. Así pues, la objetividad guarda una estrecha reciprocidad con el método científico, actuando como diferenciador entre el conocimiento científico, no científico y las formulaciones pseudocientíficas.

En definitiva, Moreno (2002) señala que “posibilita al investigador en formación armar relaciones sólidas y significativas entre algún aspecto en específico del conocimiento que se está generando y el conocimiento de mayor rango: entre hechos, datos construidos, conceptos, etc.” (p. 202).

2.2.2. *Habilidades instrumentales*

Aborda la inferencia en sus disímiles modalidades (inducción, deducción y abducción). Su uso demanda un alto nivel de abstracción y complejidad.

En este marco, la inferencia reside en reelaborar la información previa de un objeto o fenómeno, a fin de extrapolar nuevos elementos. Según Moreno (2002), “esta información no sólo permite desentrañar aspectos implícitos en los datos, sino también

formular consecuencias lógicas y estructurar proposiciones, las cuales pueden estar respaldadas en evidencia empírica o derivar de una construcción hipotética” (p. 183).

En resumen, todo conocimiento es connaturalmente inferencial, dado que se desarrolla desde la reformulación o perfeccionamiento de saberes previos.

2.2.3. *Habilidades de construcción metodológica*

Las indagaciones se fundan en la problematización de hechos o fenómenos hasta demarcar un objeto de estudio, cuya erección no es inmediata, sino que insta al investigador aplicar procesos de “análisis, reflexión, abstracción, revisión teórica, discusión y delimitación” (Moreno, 2002, p. 231).

Además, supone plantear diseños metodológicos coherentes, así como el manejo de técnicas para procesar, sistematizar y analizar datos, los cuales “seleccionados y articulados de manera pertinente, permitan llegar al objetivo propuesto” (Moreno, 2002, p. 232).

Como manifiesta Moreno (2002), “construir el método para generar conocimiento en una investigación, no es mero asunto de elección, es asunto de reflexión, de análisis de pertinencia, de trabajo creativo [...]” (p. 232). Por eso, el investigador debe corroborar perennemente la congruencia entre los objetivos planteados y los datos generados mediante la aplicación de técnicas e instrumentos científicos.

En suma, el análisis de información confiere un doble carácter: instrumental y constructivo. La primera alineada con la “organización, análisis y tratamiento de información” (Moreno, 2002, p. 236), ayudado por el uso de softwares, mientras que la segunda enfocada a crear espacios de interacción dialógica y argumentativa sobre los productos en elaboración.

2.2.4. *Habilidades de construcción social del conocimiento*

La formación de habilidades se circunscribe en la socialización. Según Moreno (2002), comprende trabajar con otros para alcanzar objetivos comunes, “no de manera

fraccionada repartiendo tareas (...), sino compartiendo el trabajo mismo, las indagaciones, las intuiciones, las conceptualizaciones, los logros” (Moreno, 2002, p. 238).

El sujeto que logra desarrollar habilidad para trabajar en grupo (...) cuenta con un espacio en el que la puesta en común, la discusión y la interacción constantes, le facilitarán que logre aprehender y comprender de mejor manera el aspecto de la realidad que estudia (...); de la misma manera, podrá realizar análisis más ricos y sugerentes gracias a la diversidad de aportaciones.

(Moreno, 2002, p. 239)

Para ello, es imprescindible poseer habilidades comunicativas y argumentativas. Tal como indica Moreno (2002):

En el proceso de gestionar la socialización del conocimiento (...) el investigador va encontrando un espacio propicio para establecer nuevos contactos y relaciones (...), todo esto lo enriquece y permite: conformar un panorama más amplio acerca de los avances y posibilidades de su campo o línea de investigación; encontrar nuevos objetos de estudio y con ello iniciar nuevos procesos de construcción (p. 243).

Sin duda, el desarrollo de habilidades de socialización influye en la construcción de otras competencias avanzadas, tal como la autonomía intelectual.

CAPÍTULO II

PROBLEMATIZACIÓN Y DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Planteamiento del problema

La actual coyuntura educativa se atiene a políticas públicas que desaceleran y deterioran el crecimiento intelectual. Asimismo, el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) imparte módulos bajo una educación memorística cuya nula vinculación entre materias no enriquece la capacidad crítica, analítica e investigativa del discente. “Así, al final de la Educación Básica, los estudiantes ejercen sus derechos y deberes ciudadanos con sentido ético (...) de modo que puedan contribuir activamente (...) en el desarrollo sostenible de la sociedad peruana en un contexto democrático” (CNEB, 2016, p. 15).

Por esta razón, la investigación en el campo educativo, a nivel secundario, encarna un vehículo pasivo para la transmisión de conocimientos, ya que “la capacidad científica nacional está concentrada en los centros de enseñanza superior” (Herrera, 1975, p. 106). Aun cuando claramente se estipula en el CNEB (2016), “el estudiante es capaz de construir su conocimiento (...) a través de procedimientos propios de la ciencia (...)” (p. 120). Es decir, problematizan, diseñan estrategias, organizan y registran datos, analizan la información recabada, evalúan resultados y comunican sus hallazgos (CNEB, 2016, p. 120).

No obstante, lo puntualizado precedentemente dista a nivel geográfico: zona rural y urbana. Como en toda institución de Educación Básica Regular (EBR), con excepción de algunos centros educativos, desarrollar un perfil investigativo queda enclaustrado por una persistente enseñanza tradicional, aglomerado por áreas curriculares que no trascienden el pragmatismo. Así también, prevalecen otros factores, como los exiguos talleres sobre indagación, el atraso científico y tecnológico, la limitada experiencia docente en investigación, etc.

En el mismo sentido Díaz (1960) alude “se llega al absurdo de pensar que puede investigar en educación quien conoce los llamados pasos del método científico” (p. 69) o como señala Ducoing, Escudero, Pacheco et al. (1980):

Encontramos la tendencia a convertir la investigación en un proceso mecánico, con itinerarios establecidos, con pasos predeterminados, asignándole un carácter marcadamente técnico y basado en criterios exclusivamente empiristas (...). Todo lo que hace de la investigación un proceso aséptico, acrítico, neutro. (p. 28)

Lo deplorable de esta situación es que existe un escaso volumen de producción científica, pues “el Perú solo genera 5 artículos (...) por cada 100 mil habitantes”, según el Instituto de Estudios Peruanos (2014). Destino que ratifica los estragos del sistema educacional bancario, perfilado como “el intelectual memorizador, repetidor cadencioso de frases e ideas inertes” (Freire, 2008, p. 15). Sumado a eso, “hoy en día se consideran que las principales investigaciones de mayor vigencia (...) y difusión son el positivista” (Rodríguez, 2003, p. 23). Mientras que la investigación social está firmemente condicionada bajo esa misma lógica pragmática.

Pese a ello, una tratativa de progreso en el sector educativo fue la creación del Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú (CMSPP), mediante Resolución Suprema N°034-2009-ED de 2009, dirigido a estudiantes con alto desempeño académico (Resolución Suprema, 2009). Análogamente, en el 2010, se ensambla la propuesta pedagógica del programa de Bachillerato Internacional (IB).

Cabe precisar que este modelo educativo se erige desde una perspectiva transversal que incorpora el fomento de habilidades investigativas conforme al currículo: “Comprende la disposición y habilidad para organizar (...) el propio aprendizaje, particularmente en tareas de investigación académica (...)” (Resolución de Secretaría General, 2014, p. 6).

Ulteriormente, en 2014, el presidente Ollanta Humala junto a sus ministros y algunas autoridades regionales, suscriben acuerdos interinstitucionales para ampliar la cantidad de Colegios de Alto Rendimiento (COAR). Su impacto fue altamente positivo, pues, impulsaba una educación de primer orden (Resolución Ministerial, 2019, p. 6).

Es así como, mediante Resolución Directoral Regional Sectorial N° 0154-2014 (08-FEB-2014) se crea el Colegio Mayor de Ayacucho con la finalidad de brindar un servicio educativo especializado, humanista e integral a 60 estudiantes más destacados, “y de bajos recursos económicos en el marco de las políticas nacionales de inclusión (...)” (Resolución Ministerial, 2019, p. 6). Por ende, en el mismo año, la Resolución Directoral Regional Sectorial N° 01869-2014 (14-AGO-2014) dispone la adecuación de la Institución Educativa Pública denominada Colegio Mayor de Ayacucho a Colegio de Alto Rendimiento (COAR) Ayacucho (Plan de Gestión del Riesgo de Desastres, 2023, p. 3).

Desde una perspectiva crítica, gestar un modelo educativo gratuito y revolucionario en una región con altos índices de pobreza y pobreza extrema ha generado una mejora sostenida en el desempeño académico, superando los estándares inferiores al promedio nacional (Ministerio de Educación, 2015, p. 33). “Hecho que para el año 2015, el Gobierno nacional de turno, aprobó la creación de un Colegio de Alto Rendimiento en cada región del país” (COAR Ayacucho, 2019).

Por tanto, el Colegio de Alto Rendimiento (COAR) Ayacucho ofrece un servicio educativo con calidad y equidad, orientado a potenciar una ciudadanía activa, democrática e intercultural entre los actores estudiantiles. Asimismo, subraya su compromiso con el desarrollo local, regional y nacional mediante la gestión de competencias transversales. Para dar una idea de su importancia, basta señalar que el perfil del discente coarino se caracteriza por alcanzar una autonomía del aprendizaje, movilizándolo sus conocimientos mediante la investigación y siendo capaz de generar soluciones ante situaciones reales.

Es importante señalar que los estudiantes desarrollan enfoques del CNEB, a través de un plan educativo que combina cursos, asesorías, talleres recreativos, artísticos, deportivos y tecnológicos. Asimismo, en 4° y 5° de secundaria empiezan el Diploma del Bachillerato Internacional (IB), para formarse como ciudadanos del mundo y afrontar con éxito los estudios superiores.

La política educativa amplia, equilibrada, conceptual y cohesiva que ofrece el IB demanda un ritmo académico eficiente, reflexivo, productivo, crítico y propositivo, permitiendo al estudiantado del COAR Ayacucho desarrollar habilidades para la indagación e investigación mediante una educación rigurosa.

El estudiante IB no recibe un conocimiento acabado a través de un proceso de transmisión, sino que construye comprensión dentro de un campo disciplinar planteándose preguntas, formulando hipótesis, generando y buscando información que sistematiza y contrasta. Finalmente llega a conclusiones propias y las comparte con sus pares, sus docentes y con la comunidad en general. (Arohuilca, comunicación personal, 19 de marzo de 2024)

Además, este sistema fomenta la comprensión conceptual desde una perspectiva global e interdisciplinaria, cuyo eje temático abarca innumerables estudios pormenorizados y exhaustivos liderados por el mismo alumno. Asimismo, la enseñanza es guiada a través de una evaluación formativa y sumativa, haciendo que los estudiantes demuestren un pensamiento preeminente, centrados en un ciclo práctico y reflexivo.

Yo tuve la oportunidad de estudiar bajo el régimen de la Educación Básica Regular, pero en el COAR, por más que tuviese que regirse a la malla nacional, (...) te ayudaba a analizar, no te encerraban en el tema, no era simplemente aprender y resolver, si no es aprender, investigar, analizar y resolver. (Barrenechea y García, 2020, p. 80)

De ahí que, la investigación representa una operación compleja en comparación al mecanicismo, pues, comienza cuando los discentes recogen la cuantía de datos almacenados hasta llegar a aprehender dicho maremágnum informativo para problematizar los resultados y plasmar contradicciones; cuya data se renueva y amplía en los equipos interdisciplinarios.

En reacción a este planteamiento, el COAR Ayacucho impulsa diversas iniciativas pedagógicas para estimular la curiosidad, cultivar el pensamiento crítico e instaurar oportunidades de investigación, creación y producción. Primero, se antepone la participación dialógica derogando la enseñanza memorística, donde el docente plantea cuestionamientos enraizados al contexto local, nacional y global. Segundo, el empoderamiento tecnológico potencializa el aprendizaje ubicuo (Proyecto Educativo Institucional del COAR Ayacucho, 2023, p. 23).

En tercer lugar, los bibliotecólogos efectúan guías metodológicas situando sus dimensiones teóricas al campo crítico-reflexivo, brindando fuentes adicionales de información que posibilite al estudiante forjar conocimientos genuinos, garantizando una praxis significativa en criterios de citado como referenciado. Estas estrategias acentúan algunos métodos para avivar el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes del COAR Ayacucho.

Siguiendo las razones presentadas, la práctica en materia investigativa del COAR Ayacucho, no común a todos los colegios EBR, asciende sus cifras desde el 2016; siendo acreedores del *Wisci Girls Steam Camp*, iniciativa que busca ampliar la formación científica. Por otro lado, *Co Crea UPAL – Chicas Tech, Programa Youth Ambassador*, Premio América Ciudadana, conferidos en los años 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 y 2023.

Entonces, conforme a los lineamientos señalados anteriormente, planteamos desde esta investigación probar la teoría educomunicativa fundamentada por Paulo Freire y Mario Kaplún, después de 70 años, para conocer su real incidencia en el

fortalecimiento de habilidades investigativas en estudiantes del COAR Ayacucho.

Asimismo, se espera que los resultados contribuyan al diseño de políticas educativas y estrategias pedagógicas más eficientes para futuros ciclos escolares.

2.2. Problema de investigación

2.2.1. Problema general

¿De qué manera incide la educomunicación en el fortalecimiento de habilidades investigativas en estudiantes del “COAR Ayacucho”?

2.2.2. Problemas específicos

- ¿De qué manera incide la pedagogía en las habilidades de construcción social del conocimiento en estudiantes del “COAR Ayacucho”?
- ¿De qué manera incide los generadores en las habilidades de observación en estudiantes del “COAR Ayacucho”?
- ¿De qué manera incide la formación de la criticidad en las habilidades de construcción metodológica en estudiantes del “COAR Ayacucho”?

2.3. Objetivos de investigación

2.3.1. Objetivo general

Conocer la incidencia de la educomunicación en el fortalecimiento de habilidades investigativas en estudiantes del COAR Ayacucho.

2.3.2. Objetivos específicos

- Determinar la incidencia de la pedagogía en las habilidades de construcción social del conocimiento en estudiantes del COAR Ayacucho.
- Determinar la incidencia de los generadores en las habilidades de observación en estudiantes del COAR Ayacucho.
- Determinar la incidencia de la formación de la criticidad en las habilidades de construcción metodológica en estudiantes del COAR Ayacucho.

2.4. Hipótesis de investigación

2.4.1. Hipótesis general

La educomunicación incide significativamente en el fortalecimiento de habilidades investigativas en estudiantes del COAR Ayacucho.

2.4.2. Hipótesis específicas

- La pedagogía incide significativamente en las habilidades de construcción social del conocimiento en estudiantes del COAR Ayacucho.
- Los generadores inciden significativamente en las habilidades de observación en estudiantes del COAR Ayacucho.
- La formación de la criticidad incide significativamente en las habilidades de construcción metodológica en estudiantes del COAR Ayacucho.

2.5. Operacionalización de variables

Tabla 1
Matriz de operacionalización de variables

Variable	Subvariables	Indicadores	Escala de Medición
Educomunicación	Pedagogía	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Endógena</i> • <i>Exógena</i> 	Escala Likert
	Formación de la Criticidad	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nivel de participación</i> • <i>Autonomía del pensamiento</i> 	
	Uso de Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tecnología educativa</i> • <i>Medios de comunicación convencional</i> • <i>Generadores</i> 	
Habilidades Investigativas	<i>Habilidades de Observación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Objetividad</i> 	Escala Likert
	<i>Habilidades Instrumentales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Inferencia</i> 	
	<i>Habilidades de Construcción Metodológica</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Método de investigación</i> • <i>Análisis de información</i> 	
	<i>Habilidades de Construcción Social del Conocimiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Trabajo en equipo</i> • <i>Socialización del conocimiento</i> 	

2.6. Diseño metodológico de la investigación

2.6.1. Tipo de investigación

La investigación es de naturaleza básica. Según Niño (2011), este tipo de investigación contribuye a “ampliar los conocimientos teóricos sin priorizar su aplicabilidad inmediata” (p. 38). Por ende, su finalidad radicó en conocer el fenómeno

educación mediante el análisis de marcos conceptuales existentes, tomando en cuenta las hipótesis formuladas conforme a la literatura especializada (Infante y Llantoy, 2019, p. 125).

2.6.2. Enfoque metodológico de la investigación

La presente investigación tiene un enfoque metodológico cuantitativo y se sustenta en la recopilación de datos numéricos y el análisis estadístico (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 4). Bajo esa perspectiva, se buscó conocer la incidencia del fenómeno educación en el fortalecimiento de habilidades investigativas. Así se contrastó las hipótesis planteadas y esclareció las preguntas de investigación.

2.6.3. Nivel de profundidad del estudio

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), el nivel de profundidad fue descriptivo correlacional, pues se caracterizó por conocer el grado de asociación entre dos variables (p. 126). En consonancia con esta perspectiva, esta tesis buscó conocer la posible correlación entre las variables educación y habilidades investigativas.

2.6.4. Diseño de investigación

Nos inclinamos por un diseño no experimental (Infante y Llantoy, 2019, p. 138). Es decir, no se realizó ninguna manipulación de las variables, sino que los fenómenos (educación y habilidades investigativas) se estudiaron en su contexto natural, sin la interferencia directa del investigador.

2.7. Población y muestra

2.7.1. Población

La población estuvo constituida por 147 estudiantes de cuarto y quinto matriculados en el Colegio de Alto Rendimiento (COAR) Ayacucho, pertenecientes al nivel de educación básica regular y que, al término del VI ciclo, demuestran un alto potencial de aprendizaje y habilidades sobresalientes.

2.7.2. Muestra

Atendiendo al tamaño y accesibilidad de la población objetivo, se aplicó un muestreo censal que incluyó a los 147 estudiantes de cuarto y quinto grado del COAR Ayacucho. Esta modalidad, según Ramírez (1997), citado en Guevara Aranciaga (2020), no selecciona una parte representativa, sino que incorpora a todos los sujetos de la población (p. 87). Asimismo, el Departamento Nacional de Planeación (2019) sostiene que este tipo de censo muestral “implica la cobertura del 100% de las unidades de observación” (p. 13).

2.8. Métodos, técnicas e instrumentos

2.8.1. Método de investigación

El método fue el estadístico, dado que consintió la recolección y análisis de opiniones de los estudiantes para “establecer la significación de los juicios y su probabilidad” (Infante y Llantoy, 2019, p. 190). Por otro lado, se utilizó el método hipotético-deductivo, sustentado en la elaboración de una hipótesis inicial, cuyas conclusiones fueron posteriormente confrontadas con los hechos (Bernal, 2010, p. 60).

2.8.2. Técnicas de investigación

La técnica de investigación fue el censo. Por consiguiente, se recabó información perteneciente a los discentes del COAR Ayacucho para conocer la incidencia del fenómeno "educomunicación" en el fortalecimiento de "habilidades investigativas", a fin de probar las hipótesis y “estudiar las relaciones entre las variables” (Corbetta, como se citó en Infante y Llantoy, 2019, p. 198).

2.8.3. Instrumentos

Se utilizó un cuestionario, entendido como el “(...) conjunto de preguntas respecto de una o más variables que se van a medir” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 217). Cabe resaltar que las preguntas fueron cerradas, pues estuvieron organizadas por categorías ordinales y nominales, y de alternativas de respuestas delimitadas. “Es decir, se presentan a los sujetos las posibilidades de

respuestas y ellos deben circunscribirse a ellas. Pueden ser dicotómicas (dos alternativas de respuestas) o incluir varias alternativas de respuestas” (Behar, 2008, p. 64).

En atención a este contexto se usó la Escala de medición Likert. Según Negilia y Alvarado (2018), como se cita en Matas (2018), “las escala Likert son un tipo de instrumento psicométrico donde el encuestado debe indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, ítem o reactivo” (p. 2).

2.9. Procedimientos

En primera instancia, se efectuó una revisión bibliográfica exhaustiva sobre educomunicación y habilidades investigativas para perfilar el objeto de estudio, así como formular o reajustar las definiciones operativas. Como segundo paso, se elaboraron y validaron los instrumentos de investigación utilizando criterios como el juicio de expertos (ver anexos), luego se aplicó el cuestionario a los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria del COAR Ayacucho para, después, someterlas a un análisis estadístico. En cuanto a los instrumentos, se desarrolló un cuestionario estructurado mediante ítems tipo Likert, que fue implementado de forma presencial en las instalaciones del COAR Ayacucho en marzo. Finalmente, se discutieron los resultados, los mismos que contribuyeron a validar o negar las hipótesis planteadas.

2.10. Validez y confiabilidad del instrumento

Validez

Se aplicó el procedimiento de validación por juicio de expertos, contando con la colaboración de cuatro profesionales, cuyas recomendaciones permitieron realizar ajustes sustanciales en la versión final del instrumento.

Confiabilidad

El coeficiente Alfa de Cronbach fue aprovechado para medir la confiabilidad interna del instrumento, el cual oscila entre 1 y 0, siendo 1 la máxima confiabilidad y 0 la mínima. Los valores iguales o superiores a 0.6 son aceptables. A continuación, se

toma como muestra total a 147 participantes, cuyos resultados se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 2

Medida de consistencia interna según el coeficiente alfa de Cronbach

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.738	12

Nota. El instrumento alcanza una fiabilidad de 0.738, lo cual denota que es aceptable.

2.11. Técnicas de procesamiento de datos

Los datos recolectados fueron procesados mediante el software SPSS, aplicando técnicas de estadística descriptiva, como las distribuciones de frecuencias absolutas y relativas, favoreciendo el análisis independiente de las variables implicadas.

Por otro lado, la evaluación de normalidad se efectuó mediante la prueba de Kolmogórov – Smirnov, conforme a los criterios establecidos para muestras mayores a 50 casos, dado que la población total fue de 147 estudiantes.

En definitiva, al constatar que los datos no siguen una distribución normal y la escala de medición es ordinal, se consideró pertinente aplicar el estadístico Rho de Spearman, coeficiente de medición adecuado para analizar la asociación entre variables no paramétricas en estudios correlacionales.

CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

3.1. Resultado descriptivo

3.1.1. Incidencia en la educomunicación

3.1.1.1. Percepción estudiantil del modelo educativo endógeno o exógeno

Tabla 3

Percepción estudiantil del modelo educativo endógeno o exógeno

La educación en el COAR Ayacucho es participativa y no memorística o tradicional					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente de acuerdo	47	32.0	32.0	32.0
	De acuerdo	77	52.4	52.4	84.4
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	19	12.9	12.9	97.3
	En desacuerdo	4	2.7	2.7	100.0
	Total	147	100.0	100.0	

Nota. Encuesta realizada a los estudiantes del COAR Ayacucho los días 17 y 18 de marzo de 2025.

Del total de 147 estudiantes encuestados, el 84.4% manifestó una valoración positiva hacia el enfoque pedagógico endógeno del COAR Ayacucho, considerándose participativa y no memorística, al declararse “de acuerdo” (52.4%) y “totalmente de acuerdo” (32%). Un 12.9% se mantuvo neutral, mientras que el 2.7% expresó desacuerdo.

3.1.1.2. Nivel de participación de los estudiantes en clases

Tabla 4

Nivel de participación de los estudiantes en clases

Por lo general me gusta participar mucho en clases					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente de acuerdo	10	6.8	6.8	6.8
	De acuerdo	68	46.3	46.3	53.1
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	59	40.1	40.1	93.2
	En desacuerdo	9	6.1	6.1	99.3
	Totalmente en desacuerdo	1	.7	.7	100.0
	Total	147	100.0	100.0	

Nota. Encuesta realizada a los estudiantes del COAR Ayacucho los días 17 y 18 de marzo de 2025.

Los datos indican que un 53.4% de discentes se inclina por una participación activa en clase (6.8% totalmente de acuerdo y 46.3% de acuerdo), mientras que 40.1% adoptó una postura neutral. Por otro lado, un 6.8% enunció desacuerdo o total desacuerdo.

3.1.1.3. Autonomía del pensamiento

Tabla 5

Autonomía del pensamiento

Construyo mis opiniones basándome en información contrastada, no solo por lo que otros afirman					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente de acuerdo	43	29.3	29.3	29.3
	De acuerdo	84	57.1	57.1	86.4
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	20	13.6	13.6	100.0
	Total	147	100.0	100.0	

Nota. Encuesta realizada a los estudiantes del COAR Ayacucho los días 17 y 18 de marzo de 2025.

De acuerdo con la tabla 5, los resultados muestran que el 86.4% de estudiantes construyó sus opiniones basándose en información contrastada, demostrando un alto grado de autonomía del pensamiento (29.3% totalmente de acuerdo y 57.1% de acuerdo). Solo el 13.6% sostuvo una respuesta neutral (ni de acuerdo ni en desacuerdo).

3.1.1.4. Acceso a la tecnología educativa

Tabla 6

Acceso a la tecnología educativa

El acceso a recursos multimedia interactivos, softwares educativos o bibliotecas digitales ha sido útil para fortalecer mis habilidades investigativas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente de acuerdo	58	39.5	39.5	39.5
	De acuerdo	64	43.5	43.5	83.0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	20	13.6	13.6	96.6
	En desacuerdo	5	3.4	3.4	100.0
	Total	147	100.0	100.0	

Nota. Encuesta realizada a los estudiantes del COAR Ayacucho los días 17 y 18 de marzo de 2025.

Según la tabla 6, el 83% de estudiantes consideró que la tecnología educativa fortalece sus habilidades investigativas. En cambio, un 13.6% señaló ni de acuerdo ni en desacuerdo, y solamente el 3.4% en desacuerdo.

3.1.1.5. Uso de medios de comunicación convencional para identificar problemáticas investigativas

Tabla 7

Uso de medios de comunicación convencional para identificar problemáticas investigativas

Las revistas especializadas o noticias en medios tradicionales te ayudan a identificar problemáticas actuales para desarrollar proyectos investigativos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente de acuerdo	34	23.1	23.1	23.1
	De acuerdo	73	49.7	49.7	72.8
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	34	23.1	23.1	95.9
	En desacuerdo	5	3.4	3.4	99.3
	Totalmente en desacuerdo	1	.7	.7	100.0
	Total	147	100.0	100.0	

Nota. Encuesta realizada a los estudiantes del COAR Ayacucho los días 17 y 18 de marzo de 2025.

En el marco del análisis estadístico, la tabla 7 constata que un 72.8% de encuestados manifiesta conformidad (23.1% totalmente de acuerdo y 49.7% de acuerdo), reconociendo la incidencia positiva de los medios convencionales para identificar problemáticas investigativas. Sin embargo, un 23.1% se mantiene neutral, mientras que solo un 4.1% expresa desacuerdo.

3.1.1.6. Generadores de una actitud crítica

Tabla 8

Generadores de una actitud crítica

Participar en la generación de contenidos (como artículos, ensayos o materiales de exposición) me motiva a ser más crítico					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente de acuerdo	66	44.9	44.9	44.9
	De acuerdo	67	45.6	45.6	90.5
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12	8.2	8.2	98.6
	En desacuerdo	1	.7	.7	99.3
	Totalmente en desacuerdo	1	.7	.7	100.0

Total	147	100.0	100.0
-------	-----	-------	-------

Nota. Encuesta realizada a los estudiantes del COAR Ayacucho los días 17 y 18 de marzo de 2025.

Los datos de la tabla 8 revelan que el 90.5% de estudiantes reconoce que los generadores coadyuban a desarrollar una actitud crítica. Un 8.2% se mostró neutral y el 1.4% “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”.

3.1.2. Fortalecimiento de las habilidades investigativas

3.1.2.1. Habilidades de observación - Objetividad

Tabla 9

Habilidades de observación - Objetividad

Cuando investigo, me aseguro de ser neutral, sin dejarme influenciar por mis opiniones o creencias personales				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	44	29.9	29.9
	Casi siempre	67	45.6	75.5
	Algunas veces	31	21.1	96.6
	Muy pocas veces	5	3.4	100.0
	Total	147	100.0	100.0

Nota. Encuesta realizada a los estudiantes del COAR Ayacucho los días 17 y 18 de marzo de 2025.

Un total de 75.5% de encuestados respondió que “siempre” (29.9%) o “casi siempre” (45.6%) muestra un buen manejo de la objetividad al investigar. Por otro lado, el 21.1% indicó que lo efectúa “algunas veces”. Solo un 3.4% reconoció hacerlo “muy pocas veces”.

3.1.2.2. Habilidades instrumentales - Inferencias

Tabla 10

Habilidades instrumentales - Inferencias

Utilizo mi conocimiento previo para entender nuevas situaciones				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	72	49.0	49.0
	Casi siempre	63	42.9	91.8
	Algunas veces	12	8.2	100.0
	Total	147	100.0	100.0

Nota. Encuesta realizada a los estudiantes del COAR Ayacucho los días 17 y 18 de marzo de 2025.

La tabla 10 muestra que el 49% de encuestados asegura “siempre” utilizar su conocimiento previo para interpretar nuevas situaciones. Por otro lado, el 42.9% indica “casi siempre”, y solo un 8.2%, “algunas veces”.

3.1.2.3. Habilidades de construcción metodológica - Método de investigación

Tabla 11

Habilidades de construcción metodológica - Método de investigación

Entiendo cómo formular preguntas de investigación, identifico fuentes confiables, utilizo técnicas adecuadas para analizar los datos obtenidos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	38	25.9	25.9	25.9
	Casi siempre	78	53.1	53.1	78.9
	Algunas veces	31	21.1	21.1	100.0
	Total	147	100.0	100.0	

Nota. Encuesta realizada a los estudiantes del COAR Ayacucho los días 17 y 18 de marzo de 2025.

En correspondencia con la tabla 11, los datos muestran que el 25.9% de discentes “siempre” desarrolla habilidades concatenadas al método de investigación. Un 53.1%, “casi siempre” y el 21.1%, “algunas veces”.

3.1.2.4. Habilidades de construcción metodológica - Análisis de información

Tabla 12

Habilidades de construcción metodológica - Análisis de información

Soy capaz de analizar la información de manera clara y precisa					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	27	18.4	18.4	18.4
	Casi siempre	94	63.9	63.9	82.3
	Algunas veces	26	17.7	17.7	100.0
	Total	147	100.0	100.0	

Nota. Encuesta realizada a los estudiantes del COAR Ayacucho los días 17 y 18 de marzo de 2025.

Los datos de la tabla 12 indican que el 18.4% de estudiantes “siempre” analiza la información de manera clara y precisa. Un 63.9% “casi siempre” y el 17.7% “algunas veces”.

3.1.2.5. Habilidades de construcción social del conocimiento - Trabajo en equipo

Tabla 13

Habilidades de construcción social del conocimiento - Trabajo en equipo

Incorporo ideas y discuto opiniones entre los miembros de mi equipo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	42	28.6	28.6	28.6
	Casi siempre	76	51.7	51.7	80.3
	Algunas veces	26	17.7	17.7	98.0
	Muy pocas veces	3	2.0	2.0	100.0
	Total	147	100.0	100.0	

Nota. Encuesta realizada a los estudiantes del COAR Ayacucho los días 17 y 18 de marzo de 2025.

De acuerdo con la tabla 13, los resultados evidencian que el 80.3% de estudiantes “siempre” (28.6%) y “casi siempre” (51.7%) trabaja en equipo. Un 17.7%, “algunas veces” y el 2%, “muy pocas veces”.

3.1.2.6. Habilidades de construcción social del conocimiento - Socialización del conocimiento

Tabla 14

Habilidades de construcción social del conocimiento - Socialización del conocimiento

Comparto mis hallazgos con los demás de manera que genere un impacto significativo				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Siempre	32	21.8	21.8
	Casi siempre	74	50.3	72.1
Válido	Algunas veces	33	22.4	94.6
	Muy pocas veces	8	5.4	100.0
	Total	147	100.0	100.0

Nota. Encuesta realizada a los estudiantes del COAR Ayacucho los días 17 y 18 de marzo de 2025.

Los datos de la tabla 14 refieren que el 72.1% de estudiantes “siempre” (21.8%) y “casi siempre” (50.3%) socializa sus conocimientos y hallazgos investigativos. Un 22.4%, “algunas veces” y el 5.4%, “muy pocas veces”.

3.2. Resultado inferencial de la investigación

3.2.1. Prueba de Normalidad de Educomunicación y Habilidades Investigativas

Hipótesis de la Prueba de Normalidad

H0: La educomunicación y las habilidades investigativas tienen una distribución normal.

H1: La educomunicación y las habilidades investigativas no tienen una distribución normal.

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$ (5%)

Regla de decisión: Si $p \geq \alpha$, se acepta H0; Si $p < \alpha$, se rechaza H0

Tabla 15

Pruebas de normalidad

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Educomunicación	.424	147	.000	.613	147	.000
Habilidades Investigativas	.371	147	.000	.699	147	.000

Nota. Corrección de significación de Lilliefors

Tal como se observa en la tabla 15, las pruebas de Kolmogórov- Smirnov y Shapiro-Wilk reportan una significancia de 0.000, inferiores al nivel $\alpha=0.05$ para las variables “Educomunicación” y “Habilidades Investigativas”, por lo que, se procede a rechazar la hipótesis nula. Esto indica que los datos no poseen una distribución normal, en consecuencia, deben analizarse mediante pruebas estadísticas no paramétricas. Debido al tamaño de la muestra ($n=147$), se opta por la prueba de Kolmogórov- Smirnov, ya que está diseñada para tamaños muestrales grandes ($n>50$).

3.2.2. Contrastación de Hipótesis de Investigación

Hipótesis General

H0: No existe una relación significativa entre la educomunicación y las habilidades investigativas en estudiantes del COAR Ayacucho.

H1: Sí existe una relación significativa entre la educomunicación y las habilidades investigativas en estudiantes del COAR Ayacucho.

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$ (5%)

Regla de decisión: Si $p \geq \alpha$, se acepta H_0 ; Si $p < \alpha$, se rechaza H_0

Tabla 16

Correlación entre educomunicación y habilidades investigativas

		Correlaciones		
			Educomu nicación	Habilidades investigativas
Rho de Spearman	Educomunicación	Coeficiente de correlación	1.000	.425**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	147	147
	Habilidades investigativas	Coeficiente de correlación	.425**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	147	147

Nota. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El análisis realizado mediante la prueba Rho de Spearman evidencia una correlación positiva moderada (0.425) entre las variables educomunicación y habilidades investigativas, con una significancia estadística de 0.000. Al ser $p < 0.05$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alternativa, concluyéndose que existe una relación estadísticamente significativa. Además, la dirección positiva del coeficiente advierte que a mayor incidencia educomunicativa, se observa un mayor desarrollo de habilidades investigativas.

Hipótesis Específicas

Hipótesis Específica 01

H0: No existe una relación significativa entre la pedagogía y las habilidades de construcción social del conocimiento en estudiantes del COAR Ayacucho.

H1: Sí existe una relación significativa entre la pedagogía y las habilidades de construcción social del conocimiento en estudiantes del COAR Ayacucho.

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$ (5%)

Regla de decisión: Si $p \geq \alpha$, se acepta H_0 ; Si $p < \alpha$, se rechaza H_0

Tabla 17

Correlación entre la pedagogía y las habilidades de construcción social del conocimiento

		Correlaciones		
			Pedagogía	Habilidades de construcción social del conocimiento
Rho de Spearman	Pedagogía	Coeficiente de correlación	1.000	.198*
		Sig. (bilateral)	.	.016
		N	147	147
	Habilidades de construcción social del conocimiento	Coeficiente de correlación	.198*	1.000
		Sig. (bilateral)	.016	.
		N	147	147

Nota. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Según la tabla 16, los resultados revelan que la pedagogía se relaciona significativamente con las habilidades de construcción social del conocimiento ($\rho = 0.198$, $p = 0.016$). Este resultado indica una correlación positiva baja, estadísticamente significativa en el nivel 0.05. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

Hipótesis Específica 02

H0: No existe una relación significativa entre los generadores y las habilidades de observación en estudiantes del COAR Ayacucho.

H1: Sí existe una relación significativa entre los generadores y las habilidades de observación en estudiantes del COAR Ayacucho.

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$ (5%)

Regla de decisión: Si $p \geq \alpha$, se acepta H0; Si $p < \alpha$, se rechaza H0

Tabla 18

Correlación entre los generadores y las habilidades de observación

		Correlaciones		
			Generadores	Habilidades de observación
Rho de Spearman	Generadores	Coeficiente de correlación	1.000	.259**
		Sig. (bilateral)	.	.002
		N	147	147
	Habilidades de observación	Coeficiente de correlación	.259**	1.000
		Sig. (bilateral)	.002	.
		N	147	147

Nota. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados muestran que existe una relación estadísticamente significativa entre los generadores y las habilidades de observación, con un coeficiente de 0.259 y un valor p de 0.002. Aunque la correlación es baja, destaca la importancia de integrar más generadores como estrategias que potencien las habilidades de observación. Conforme a este resultado, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

Hipótesis Específica 03

H0: No existe una relación significativa entre la formación de la criticidad y las habilidades de construcción metodológica en estudiantes del COAR Ayacucho.

H1: Sí existe una relación significativa entre la formación de la criticidad y las habilidades de construcción metodológica en estudiantes del COAR Ayacucho.

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$ (5%)

Regla de decisión: Si $p \geq \alpha$, se acepta H0; Si $p < \alpha$, se rechaza H0

Tabla 19

Correlación entre la formación de la criticidad y las habilidades de construcción metodológica

		Correlaciones		
			Formación de la criticidad	Habilidades de construcción metodológica
Rho de Spearman	Formación de la criticidad	Coeficiente de correlación	1.000	.331**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	147	147
	Habilidades de construcción metodológica	Coeficiente de correlación	.331**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	147	147

Nota. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 19 los resultados muestran una correlación positiva moderada ($\rho = 0.331$) entre la formación de la criticidad y las habilidades de construcción metodológica, con un nivel de significancia de 0.000. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se ratifica la existencia de una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Discusión

Esta investigación tiene como finalidad conocer la incidencia de la educomunicación en el fortalecimiento de habilidades investigativas en estudiantes de 4to y 5to de secundaria del COAR Ayacucho.

Sobre la contrastación de la hipótesis general

Los hallazgos del presente estudio evidencian una correlación positiva moderada, $\rho = 0.425$ con un p-valor de 0.000, entre la educomunicación y el fortalecimiento de habilidades investigativas en estudiantes de 4to y 5to de secundaria del COAR Ayacucho, siendo esta relación estadísticamente significativa según el coeficiente Rho de Spearman.

Dicha afirmación converge con los postulados de Crovi (2018), quien destaca el carácter participativo y dialógico de la educomunicación, favorable para la construcción colectiva del conocimiento. Igualmente, Ponce Tigua y Santa María Romero (2024) sostienen que los entornos educomunicativos fomentan habilidades argumentativas, críticas, reflexivas y analíticas. Al respecto, Deroncele-Acosta et al. (2020) reconocen la relevancia educomunicativa al situar a los sujetos cognoscentes como agentes activos dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Esta dinámica, fortalece los procesos de síntesis reflexiva y la apropiación crítica del saber, conducentes a un aprendizaje significativo.

Asimismo, Tomalá (2022), en su trabajo de investigación, ratifica que la educomunicación enriquece el desarrollo del pensamiento evaluativo y argumentativo, preparándolos para encarar retos académicos. A su vez, el hallazgo de Otárola (2021) señala que las estrategias educomunicacionales promueven la integración de procesos interpretativos y la formación de posturas críticas. A ello se suma el análisis riguroso, revisión bibliográfica y delimitación temática.

Prueba de hipótesis específica 1 de la investigación

Con respecto a la hipótesis específica 01, que se refiere a la relación entre la pedagogía y las habilidades de construcción social del conocimiento en estudiantes de 4to y 5to de secundaria del COAR Ayacucho, se debe mencionar que la tabla 17, arrojó una correlación positiva baja ($\rho = 0.198$) con un p-valor de 0.016. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se afirma que existe una relación estadísticamente significativa en el nivel 0.05 entre las variables estudiadas.

Esta investigación respalda lo señalado por Moreno (2002), quien subraya que el conocimiento no emerge como una acción dividida entre miembros, sino mediante la interacción social, donde se comparten procesos cognitivos, desde la fase exploratoria hasta la consolidación de resultados, y no únicamente colaboran en tareas operativas. Al respecto, Kaplún (2001) ratifica que la pedagogía endógena incentiva ambientes de socialización que impulsan el desarrollo de habilidades y el pensamiento autónomo, el cual es improbable sin la mediación de otros interlocutores.

Bajo esa línea, Coll, Palacios y Marchesi (2014) consideran que el trabajo colaborativo docente despierta la curiosidad epistemológica del discente, guiándolo hacia una internalización del conocimiento mediante su intervención activa y análisis crítico. Así, se reafirma que la educación con sentido crítico tiene como propósito último formar sujetos autónomos, capaces de reflexionar y aplicar sus aprendizajes en contextos académicos superiores.

Prueba de hipótesis específica 2 de la investigación

La hipótesis específica 02, orientada a conocer la relación entre los generadores y las habilidades de observación en estudiantes de 4to y 5to de secundaria del COAR Ayacucho, muestra una correlación baja ($\rho = 0.259$) con un p-valor de 0.002. Estos datos permiten inferir una asociación estadísticamente significativa entre las variables analizadas, rechazando la hipótesis nula.

Este resultado se alinea con lo planteado por Monereo (2017) acentuando que el aprendizaje se desarrolla mediante recursos generativos, los cuales actúan como desencadenantes cognitivos; a saber, la objetividad, la observación analítica y la percepción crítica del entorno. Asimismo, Aparici (2010) argumenta sobre la urgencia de implementar producciones educomunicativas, sin concebirse como cuerpos textuales autosuficientes, sino como una herramienta dialógica que estimule la co-construcción del conocimiento.

En esa guisa, Kaplún (2001) afirma que, el abordaje activo con contenidos generativos suscita en los estudiantes una capacidad objetiva, al evaluar hechos, contrastar evidencias y discernir información relevante. Además, Moreno (2002) enfatiza que la objetividad supone una postura neutral exenta de sesgos personales, donde el discente logre categorizar, comparar y examinar la información recopilada.

Prueba de hipótesis específica 3 de la investigación

La hipótesis específica 03 sostiene la relación entre la formación de la criticidad y las habilidades de construcción metodológica en estudiantes de 4to y 5to de secundaria del COAR Ayacucho. Según muestra la tabla 19, existe una correlación positiva moderada ($\rho = 0.331$) con un p-valor de 0.000. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula, corroborando la existencia de una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables.

Acorde a Freire (1975), el pensamiento crítico trasciende la simple emisión de juicios razonados, instando profundidad y no superficialidad, al requerir una praxis constante e intencionada, donde el discente indague, analice, cuestione y resignifique la información. En ese sentido, Soto Uriol y Chacón Cueva (2022) destacan que la inserción de herramientas pedagógicas genera un impacto positivo en la formación de la criticidad, facultando a los discentes el desarrollo de habilidades asociadas a la construcción metodológica como el análisis, la interpretación, el razonamiento inferencial, la argumentación lógica y la toma de decisiones fundamentada.

CONCLUSIONES

1. La educomunicación sí incide significativamente en el fortalecimiento de habilidades investigativas en estudiantes de cuarto y quinto de secundaria del COAR Ayacucho. Conforme a la prueba no paramétrica Rho de Spearman, cuyo valor $p = 0.000 < 0.05$ que permite aceptar la H1 y rechazar la H0, se ratifica que la educomunicación incide en las habilidades investigativas.
2. La pedagogía sí incide significativamente en las habilidades de construcción social del conocimiento en estudiantes de cuarto y quinto de secundaria del COAR Ayacucho. Según la prueba no paramétrica Rho de Spearman, se obtuvo un p-valor de 0.016, inferior al nivel de significancia de 0.05. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, afirmando que existe una relación estadísticamente significativa entre las variables estudiadas.
3. Los generadores sí inciden significativamente en las habilidades de observación en estudiantes de cuarto y quinto de secundaria del COAR Ayacucho. Así se determinan los resultados mediante la prueba Rho de Spearman ($p = 0.002 < 0.05$), lo cual valida la hipótesis alternativa, confirmando que existe una asociación estadísticamente significativa entre las variables analizadas.
4. La formación de la criticidad sí incide significativamente en las habilidades de construcción metodológica en estudiantes de cuarto y quinto de secundaria del COAR Ayacucho. El análisis mediante la prueba no paramétrica Rho de Spearman evidenció un p-valor de 0.000, inferior al nivel de significancia ($p < 0.05$). En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula, corroborando la existencia de una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables.

RECOMENDACIONES

1. A los entes rectores en educación, se recomienda ejecutar políticas educativas que anexionen la educomunicación como eje articulador del currículo escolar, promoviendo la cultura investigativa desde etapas tempranas. Esto exige capacitar al profesorado y actualizar las mallas curriculares.
2. Se exhorta a los colegios de Alto Rendimiento fomentar la educomunicación apostando por espacios más dialogantes. Esta práctica, con fuerte valor pedagógico, podría posicionarse como un modelo educativo nacional.
3. Es inexcusable que las instituciones educativas ya no conciban a la investigación como un procedimiento lineal, sino como una práctica reflexiva que permita al discente ligarse críticamente con su realidad, cuestionarla y transformarla. Ante ello, se sugiere implementar proyectos interdisciplinarios que acoplen recursos generativos, tecnologías digitales y medios de comunicación convencional.
4. Al cuerpo docente se les invita a descartar la pedagogía bancaria y asumir su rol como retroalimentadores. En este marco, se solicita sustituir los métodos coercitivos por estrategias que valoren la participación del estudiantado.
5. A los discentes: estudiar no conlleva recopilar datos pasivamente, sino de cuestionar, explorar, construir conocimientos en comunidad y fomentar la curiosidad epistemológica. Por eso, se anima al estudiantado a reverberar continuamente una actitud inquisitiva y propositiva.

REFERENCIAS

- Aparici, R. (2010). *Educomunicación: Más allá del 2.0.* (1ª ed.). Editorial Gedisa.
https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Aparici-Educomunicacion_Mas_Alla_del_2-0.pdf
- Aparici, R., Gómez, P., & Álvarez, M. (2024). *Hoy es mañana: De Mario Kaplún a la Educomunicación del siglo XXI.* Ediciones CIESPAL.
<https://ciespal.org/storage/2024/07/De-Kaplun-a-la-Educomunicacion.pdf>
- Barrenechea, M., y García, F. (2020). *Relación y/o influencia entre el modelo educativo especializado que brinda el COAR y el rendimiento académico universitario de los alumnos que egresaron en los años 2012 y 2013 del COAR – LIMA* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].
<https://tesis.pucp.edu.pe/items/c81d5d9d-4696-486f-9d08-3969906e4e7a>
- Behar, D. (2008). *Metodología de la Investigación.* Editorial Shalom.
<http://187.191.86.244/rceis/wp-content/uploads/2015/07/Metodolog%C3%ADa-de-la-Investigaci%C3%B3n-DANIEL-S.-BEHAR-RIVERO.pdf>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (3ra ed.). Editorial PEARSON.
<https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>
- COAR Ayacucho (14 de agosto de 2019). Historia viva del COAR Ayacucho: del Colegio Mayor de Ayacucho, al Colegio de Alto Rendimiento – COAR [Página de Facebook]. Facebook.
<https://web.facebook.com/100063784459249/posts/2192964557616818/>
- Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. (2014). *Desarrollo psicológico y comunicación.* (2ª ed.). Editorial Alianza.
https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25743w/L1PG107_S1.pdf
- Crovi, D. (2018). Comunicación, interacción y diálogo. Contribuciones desde América Latina a la educomunicación. *Perspectivas de la Comunicación*, 11(2), 137-

175.

<https://www.perspectivasdelacomunicacion.cl/index.php/perspectivas/article/view/1167/1745>

Currículo Nacional de la Educación Básica (2016). *Retos para la Educación Básica y Perfil de egreso* [Archivo PDF].

<https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf>

Departamento Nacional de Planeación (2019). *Metodología*. SECO, Cooperación Suiza para la competitividad y Swisscontact.

<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Empresarial/Metodolog%3%ADa.pdf>

Deroncele-Acosta, A., Nagamine-Miyashiro, M., y Medina-Coronado, D. (2020).

Desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Electrónica para Maestros y profesores*, 17(3), 532-546.

<https://maestrosy sociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5220/4730>

Díaz, A. (1960). *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación* (1ra ed.). Cuadernos del CESU – UNAM.

Ducoing, Escudero, Pacheco et al., (1988). *La formación en investigación en el Colegio de Pedagogía. Un análisis metodológico en la perspectiva del plan de estudio*. Cuadernos del CESU – UNAM.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*.

<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. (2.ª ed.). Siglo XXI Editores Argentina. [freire-pedagogc2a1a-de-la-autonomc2a1a.pdf](https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf)

Guardia, R. (2024). *Estrategias educacionales en el aprendizaje del área de Comunicación de los estudiantes de la I.E. "Mariscal Cáceres" Ayacucho-2019*

[Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].

<https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/304630a4-e350-475d-918c-4266a24ca0a4>

- Guevara Aranciaga, E. R. (2020). Redes sociales y rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de psicología de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE) 2014. *Revista de Investigación Multidisciplinaria CTSCAFE*, 2(4), 20. <https://www.ctscafe.pe/index.php/ctscafe/article/view/55>
- Hernández, R., Batista, P., y Fernández, C. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). Editorial Mc Graw Hill Education. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Herrera, A. (1975). Bases para planificar la investigación científica en la Universidad Peruana. III Parte. *Revista De Ciencias Sociales*, 10(3-4), 104-142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5851337>
- Infante, C. (2018). *Rupturas Comunicativas. Un aporte metodológico al estudio de los problemas del aprendizaje en la UNSCH*. Ediciones Manoalzada.
- Infante, C., y Llantoy, M. (2019). *Apuntes metodológicos de investigación en la Ciencia de la Comunicación* (1.ª ed.). Editorial Manoalzada.
- Instituto de Estudios Peruanos (19 de mayo de 2014). *La producción científica peruana se incrementa, pero aún está lejos de otros países en la región*. <https://iep.org.pe/noticias/la-produccion-cientifica-peruana-se-incrementa-pero-aun-esta-lejos-de-otros-paises-en-la-region-2/>
- Kaplún, M. (2001). *A la Educación por la comunicación: La práctica de la comunicación educativa* (2.ª ed.). CIESPAL. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/53473.pdf>
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la educomunicación. El comunicador popular*. (2.ª ed.). La Habana: Editorial Caminos.

https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comeduc2/wp-content/uploads/sites/197/2021/05/kaplun-el_comunicador_popular_0.pdf

Martín-Barbero, J. (1996). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Editorial Gustavo Gili.

Martínez, D., y Márquez, D. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias Pedagógicas*, (24), 347-360. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236977>

Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>

Ministerio de Educación (2015). *Ayacucho: ¿cómo vamos en educación?* [Archivo PDF]. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4701>

Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 497-534. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121946003.pdf>

Moreno, M. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades* (1.ª ed.). Colección: Producción académica de los miembros del Sistema Nacional de Investigadores. Universidad de Guadalajara. <https://www.riudg.udg.mx/handle/20.500.12104/78>

Niño, V. (2011). *Metodología de la Investigación: Diseño y ejecución*. (1.ª ed.). Ediciones de la U. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24802w/Nino-Rojas-Victor-Miguel_Metodologia-de-la-Investigacion_Disenoy-ejecucion_2011.pdf

Oliveira-Soares, I.D., (2009). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas (Col)*, (30), 194-207. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105112060015.pdf>

Otálora, R. (2021). *Desarrollo del pensamiento crítico mediante la educomunicación*
[Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia].

<https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/8c470c4b-4741-4b0f-9ddc-3a4bd5166337/content>

Palomino, C. (2022). *Desarrollo de habilidades de aprendizaje y su influencia en la autonomía de aprendizaje en estudiantes de la Institución Educativa Basilio Auqui, distrito de Huancapi, provincia de Fajardo, 2021* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga].

https://repositorio.unsch.edu.pe/bitstream/UNSCH/5633/1/TD%20ED13_Pal.pdf

Plan de Gestión de Riesgo (2023). Plan de Gestión del Riesgo de Desastres (PGRD) del Coar Ayacucho.

Ponce Tigua, N. I., y Santa María Romero, G. P. (2025). Educomunicación como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Ecuatoriana De Psicología*, 8(20), 94–105.

<https://doi.org/10.33996/repsi.v8i20.156>

Proyecto Educativo Institucional (2023 – 2026). Proyecto Educativo Institucional – COAR Ayacucho.

Resolución Ministerial N° 274-2014-MINEDU. (01 de julio de 2014). Ministerio de Educación. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/168101-274-2014->

Resolución Ministerial N° 537 -2019-MINEDU. (03 de octubre de 2019). Ministerio de Educación. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/345884-537->

Resolución Suprema N° 034-2009-ED. (10 de setiembre de 2009). Ministerio de Educación. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/170624-034-2009-ed>

- Rodríguez, J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, Vol.10, 23-39.
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177>
- Ruíz, A. (2014). Habilidades científico-investigativas a través de la investigación formativa en estudiantes de educación secundaria. *Revista de Investigación y Cultura*, 3(1), 16-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521751975002>
- Soto Uriol, D. D., y Chacón Cueva, J. J. (2022). Estrategias metodológicas para promover el pensamiento crítico en los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 3006-3021.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2434>
- Tomalá, A. (2022). *La educomunicación y el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes del Centro de Educación Básica “Juan León Mera”, Loma Alta año 2021* [Tesis de Licenciatura, Universidad Estatal Península de Santa Elena].
<https://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/8544/4/UPSE-COM-2022-0042.pdf>
- Tsafiqui. (2024). Educomunicación: otras formas de enseñar y aprender. *Revista Científica en Ciencias Sociales*, 14(22).
<https://revistas.ute.edu.ec/index.php/tsafiqui/issue/view/85/66>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de Consistencia

La educomunicación y el fortalecimiento de habilidades investigativas en estudiantes del Colegio de Alto Rendimiento (COAR) Ayacucho, 2024.

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variable, Dimensiones e Indicadores				Metodología
			Variable	Sub Variables	Indicadores	Escala de Medición	
<p>GENERAL ¿De qué manera incide la educomunicación en el fortalecimiento de habilidades investigativas en estudiantes del "COAR Ayacucho"?</p> <p>ESPECÍFICOS - ¿De qué manera incide la pedagogía en las habilidades de construcción social del conocimiento en estudiantes del "COAR Ayacucho"?</p> <p>- ¿De qué manera incide los generadores en las habilidades de observación en estudiantes del "COAR Ayacucho"?</p> <p>- ¿De qué manera incide la formación de la criticidad en las habilidades de construcción metodológica en estudiantes del "COAR Ayacucho"?</p>	<p>GENERAL Conocer la incidencia de la educomunicación en el fortalecimiento de habilidades investigativas en estudiantes del COAR Ayacucho.</p> <p>ESPECÍFICOS - Conocer la incidencia de la pedagogía en las habilidades de construcción social del conocimiento en estudiantes del COAR Ayacucho.</p> <p>- Conocer la incidencia de los generadores en las habilidades de observación en estudiantes del COAR Ayacucho.</p> <p>- Conocer la incidencia de la formación de la criticidad en las habilidades de construcción metodológica en estudiantes del COAR Ayacucho.</p>	<p>GENERAL La educomunicación incide significativamente en el fortalecimiento de habilidades investigativas en estudiantes del COAR Ayacucho.</p> <p>ESPECÍFICOS - La pedagogía incide significativamente en las habilidades de construcción social del conocimiento en estudiantes del COAR Ayacucho.</p> <p>- Los generadores inciden significativamente en las habilidades de observación en estudiantes del COAR Ayacucho.</p> <p>- La formación de la criticidad incide significativamente en las habilidades de construcción metodológica en estudiantes del COAR Ayacucho.</p>	<p><i>Variable Independiente</i> Educomunicación</p>	Pedagogía	-Endógena -Exógena	Escala Likert	<p>TIPO DE INVESTIGACIÓN Básica</p> <p>ENFOQUE METODOLÓGICO Cuantitativo</p> <p>NIVEL DE INVESTIGACIÓN Correlacional</p> <p>DISEÑO METODOLÓGICO No experimental</p> <p>MÉTODO Hipotético-deductivo Estadístico</p> <p>POBLACIÓN Estudiantes de cuarto y quinto del Colegio de Alto Rendimiento (COAR) Ayacucho.</p> <p>CENSO MUESTRAL 147 estudiantes.</p> <p>TÉCNICA Censo</p> <p>INSTRUMENTO Cuestionario</p>
				Formación de la Criticidad	-Nivel de participación -Autonomía del pensamiento		
				Uso de Recursos	-Tecnología educativa -Medios de comunicación convencional -Generadores		
			<p><i>Variable Dependiente</i> Habilidad investigativa</p>	Habilidades de observación	-Objetividad	Escala Likert	
				Habilidades instrumentales	-Inferencias		
				Habilidades de construcción metodológica	-Método de investigación -Análisis de Información		
				Habilidades de construcción social del conocimiento	- Trabajo en equipo - Socialización del conocimiento		

Anexo 2: Encuesta



ENCUESTA



La presente encuesta tiene por finalidad conocer la *incidencia de la educomunicación en el fortalecimiento de habilidades investigativas* en estudiantes del "COAR Ayacucho". Información que será empleada con fines netamente investigativos. **En cuanto a la reserva del cuestionario es anónima.** Asimismo, le estaré agradecida por su sinceridad, colaboración y no omitir marcar las interrogantes para el éxito del trabajo.

DATOS DEL ENCUESTADO

Grado : Sección:

Instrucciones: Lea atentamente las preguntas y marque con un aspa (X) las respuestas que considere conveniente.

1. La educación en el COAR Ayacucho es participativa y no memorística o tradicional:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d) En desacuerdo
- e) Totalmente en desacuerdo

2. Por lo general me gusta participar mucho en clases:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d) En desacuerdo
- e) Totalmente en desacuerdo

3. Construyo mis opiniones basándome en información contrastada, no solo por lo que otros afirman:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d) En desacuerdo
- e) Totalmente en desacuerdo

4. El acceso a recursos multimedia interactivos, softwares educativos o bibliotecas digitales ha sido útil para fortalecer mis habilidades investigativas:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d) En desacuerdo
- e) Totalmente en desacuerdo

5. Las revistas especializadas o noticias en medios tradicionales te ayudan a identificar problemáticas actuales para desarrollar proyectos investigativos:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Ni de acuerdo ni desacuerdo
- d) En desacuerdo
- e) Totalmente en desacuerdo

6. Participar en la generación de contenidos (como artículos, ensayos o materiales de exposición) me motiva a ser más crítico:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d) En desacuerdo
- e) Totalmente en desacuerdo

7. Cuando investigo, me aseguro de ser neutral, sin dejarme influenciar por mis opiniones o creencias personales:

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) Algunas veces
- d) Muy pocas veces
- e) Nunca

8. Utilizo mi conocimiento previo para entender nuevas situaciones:

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) Algunas veces
- d) Muy pocas veces
- e) Nunca

9. Entiendo cómo formular preguntas de investigación, identifico fuentes confiables, utilizo técnicas adecuadas para analizar los datos obtenidos:

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) Algunas veces
- d) Muy pocas veces
- e) Nunca

10. Soy capaz de analizar la información de manera clara y precisa:

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) Algunas veces
- d) Muy pocas veces
- e) Nunca

11. Incorporo ideas y discuto opiniones entre los miembros de mi equipo:

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) Algunas veces
- d) Muy pocas veces
- e) Nunca

12. Comparto mis hallazgos con los demás de manera que genere un impacto significativo:

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) Algunas veces
- d) Muy pocas veces
- e) Nunca

Anexo 3: Ficha de validación del instrumento


	Indicador: Método de Investigación	X		X		X		
3	Entiendo cómo formular preguntas de investigación, identifico fuentes confiables, utilizo técnicas adecuadas para analizar los datos obtenidos	X		X		X		
	Indicador: Análisis de información	X		X		X		
4	Soy capaz de analizar la información de manera clara y precisa	X		X		X		
	SUBVARIABLE 4 Habilidades de construcción social del conocimiento	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	Indicador: Trabajo en equipo	X		X		X		
5	Incorporo ideas y discuto opiniones entre los miembros de mi equipo	X		X		X		
	Indicador: Socialización del conocimiento	X		X		X		
6	Comparto mis hallazgos con los demás de manera que genere un impacto significativo	X		X		X		

Grado Académico	Mtra. en Gerencia Social	
DNI	CELULAR	GMAIL
28293369	999 150 003	betsabe.gomez@unsch.edu.pe



	Uso de recursos						
	Indicador: Tecnología educativa						
4	El acceso a recursos multimedia interactivos, softwares educativos o bibliotecas digitales ha sido útil para fortalecer mis habilidades investigativas:	x		x		x	El numeral 4 y los que siguen deben estar alineados en la misma dirección del numeral 3 y anteriores.
	Indicador: Medios de comunicación convencional						
5	Las revistas especializadas o noticias en medios tradicionales te ayudan a identificar problemáticas actuales para desarrollar proyectos investigativos:	x		x		x	
	Indicador: Frecuencia de uso						
6	Utilizo frecuentemente los recursos tecnológicos (Apps de aprendizaje, plataformas digitales educativas) y medios de comunicación convencional (guías, libros, revistas):	x		x		x	
	Indicador: Generadores						
7	Participar en la generación de contenidos (como artículos, ensayos o materiales de exposición) me motiva a ser más crítico:	x		x		x	

Grado Académico	Doctor en Educación	
DNI	CELULAR	GMAIL
25749428	943506898	urbano.munoz@unsch.edu.pe



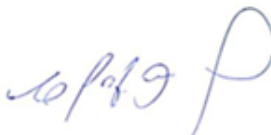
	Indicador: Método de Investigación						
3	Entiendo cómo formular preguntas de investigación, identifico fuentes confiables, utilizo técnicas adecuadas para analizar los datos obtenidos	X		X		X	
	Indicador: Análisis de información						
4	Soy capaz de analizar la información de manera clara y precisa	X		X		X	
	SUBVARIABLE 4 Habilidades de construcción social del conocimiento						
	Indicador: Trabajo en equipo						
5	Incorporo ideas y discuto opiniones entre los miembros de mi equipo	X		X		X	
	Indicador: Socialización del conocimiento						
6	Comparto mis hallazgos con los demás de manera que genere un impacto significativo	X		X		X	

Grado Académico	Licenciado en Ciencias de la Comunicación	
DNI	CELULAR	GMAIL
28309002	966 957 503	rafael.naveros@unsch.edu.pe



	evaluar la información de manera crítica?						
	SUBVARIABLE 4 Uso de recursos						
	Indicador: Tecnología educativa / medios de comunicación convencional						
4	¿Consideras que el acceso a recursos multimedia interactivos, revistas especializadas y libros te han sido útiles para fortalecer tus habilidades investigativas?	X		X		X	
	Indicador: Frecuencia de uso						
5	¿Con qué frecuencia usas los recursos tecnológicos (Apps de aprendizaje, plataformas digitales educativas, simuladores) y medios de comunicación convencional (guías, libros, revistas)?	X		X		X	
	Indicador: Generadores						
6	¿Participar en la generación de contenidos (como artículos, ensayos o materiales de exposición) te ha permitido fortalecer tus habilidades investigativas?	X		X		X	

Grado Académico	Doctor en Sociología	
DNI	CELULAR	GMAIL
28309650	965 241 543	carlos.infante@unsch.edu.pe



Anexo 3: Evidencia fotográfica de la aplicación del instrumento





ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS


En la ciudad de Ayacucho, siendo las 3 y 10 minutos de la tarde del día miércoles 03 de setiembre del 2025, se reúnen en la sala de sesiones de la Facultad de Ciencias Sociales los miembros del jurado de evaluación de tesis, bajo la dirección del Dr. Néstor Godofredo Taipe Campos (Presidente - Encargado), Dr. Urbano Muñoz Ruiz (Miembro), Mtra. Mariela Marisol Llantoy Barboza (Miembro), Lic. Rafael Martín Naveros Castro (Miembro), Dr. Carlos Rodrigo Infante Yupanqui (Asesor) y el Secretario Docente Mg. Juan Benigno Gutiérrez Martínez, encargados de la recepción, calificación y sustentación de la tesis presentada por el Bachiller en Ciencias de la Comunicación: **LIZSANDRA GARRIAZO MAMANI**; titulado: **LA EDUCOMUNICACIÓN Y EL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES DEL COLEGIO DE ALTO RENDIMIENTO (COAR) AYACUCHO, 2024**; con la cual aspira optar el título profesional de Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Verificado el quorum reglamentario, el presidente del jurado solicita al secretario docente dar la lectura a la **RESOLUCIÓN DECANAL No 463 -2025-UNSCH-F CS/D**, de conformidad con el Plan de Estudios 2004 reajustado de la Escuela de Ciencias de la Comunicación. Después de la lectura el presidente de la comisión autoriza al bachiller iniciar la sustentación en un tiempo de 25 minutos. Después de culminada la exposición inicia la ronda de preguntas por parte de los jurados. Inicia el Lic. Rafael Martín Naveros Castro (Miembro), seguido de la Mtra. Mariela Marisol Llantoy Barboza (Miembro), Dr. Urbano Muñoz Ruiz (Miembro). Finalizada la ronda de preguntas de parte de los jurados, el Dr. Carlos Rodrigo Infante Yupanqui en su condición de asesor aclara algunos puntos no esclarecidos por el tesista. El Mg. Juan Benigno Gutiérrez Martínez (Secretario Docente) consolida la hoja de calificación de acuerdo al siguiente detalle:

Nombre del jurado evaluador	Calificación de la exposición	Calificación de respuestas de las preguntas	Promedio
Lic. Rafael Martín Naveros Castro	16	15	16
Mtra. Mariela Marisol Llantoy Barboza	17	17	17
Dr. Urbano Muñoz Ruiz	18	18	18

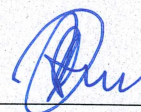
El promedio final es 17 (diecisiete).

Finalmente, el presidente del jurado informa al sustentante el resultado de la calificación y hace llegar las felicitaciones que corresponde.

El acto académico concluye a las cuatro con quince minutos (4: 15) y firma en señal de conformidad el presidente y el secretario docente.



Dr. Néstor Godofredo Taipe Campos
Presidente



Juan Benigno Gutiérrez Martínez
Secretario Docente



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
(Segunda Universidad Fundada en el Perú)

Av. Independencia s/n- Ciudad Universitaria

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD

N° 0236/EPCC/FCS/UNSCH

1. Apellidos y nombres del investigador: Garriazo Mamani, Lizzandra
DNI: 71919005 Código: 23182302
2. Escuela Profesional/Unidad de investigación: E.P. de Ciencias de la Comunicación
3. Facultad: Ciencias Sociales.
4. Tipo de trabajo académico evaluado: Tesis para optar título profesional
5. Título del trabajo académico: La educomunicación y el fortalecimiento de habilidades investigativas en estudiantes del Colegio de Alto Rendimiento (COAR) Ayacucho, 2024
6. Software de similitud: TURNITIN
7. Fecha de recepción: 18 de setiembre de 2025
8. Fecha de evaluación: 19 de setiembre de 2025
9. Porcentaje de similitudes: 6 %
10. Evaluación de originalidad.

Porcentaje de originalidad	Resultado
* 6 %	** APROBADO

*Consignar el porcentaje de similitud

**Consignar APROBADO si se encuentra dentro del rango de porcentaje establecido, Levantar observaciones o DESAPROBADO si excede el porcentaje permisible de similitud.

Ayacucho, 19 de setiembre de 2025

Lic. Rafael Martín Naveros Castro
Docente-Instructor-EPCC
D. A. de Ciencias Histórico Sociales

La educomunicación y el fortalecimiento de habilidades investigativas en estudiantes del Colegio de Alto Rendimiento (COAR) Ayacucho, 2024

por Lizsandra Garriazo Mamani

Fecha de entrega: 19-sept-2025 01:22p. m. (UTC-0500)

Identificador de la entrega: 2755927066

Nombre del archivo: TESIS_LISZANDRA_Garriazo_Mamani.pdf (2.56M)

Total de palabras: 15215

Total de caracteres: 92305

La educomunicación y el fortalecimiento de habilidades investigativas en estudiantes del Colegio de Alto Rendimiento (COAR) Ayacucho, 2024

INFORME DE ORIGINALIDAD

6%

INDICE DE SIMILITUD

7%

FUENTES DE INTERNET

6%

PUBLICACIONES

4%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	1%
2	Submitted to Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga Trabajo del estudiante	1%
3	repositorio.unsch.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%
5	repositorio.autonoma.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	sistema.editoraartemis.com.br Fuente de Internet	1%
7	repositorio.unap.edu.pe Fuente de Internet	<1%
8	www.coursehero.com Fuente de Internet	<1%

9

Magaly Yovana, Lagos Challco. "Habilidades investigativas en estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público "Nuestra Señora del Rosario" de Puerto Maldonado.", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru)

Publicación

<1 %

10

repositorio.upagu.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias

< 30 words

Excluir bibliografía

Activo