

ISSN:2603-5820



# MLS EDUCATIONAL RESEARCH

Julio - Diciembre, 2022

VOL. 6 NUM. 2



<https://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>



# MLS - EDUCATIONAL RESEARCH

Vol. 6 ● Núm. 2 ● Diciembre – December – Dezembro 2022

ISSN: 2603-5820

<http://www.mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

---

## EQUIPO EDITORIAL / EDITORIAL TEAM / EQUIPA EDITORIAL

### Editor Jefe / Editor in Chief / Editor Chefe

*Antonio Pantoja Vallejo.* Universidad de Jaén, España

### Editores Asociados / Associate Editors / Editores Associados

*África María Cámara Estrella.* Universidad de Jaén, España

*Inés María Muñoz Galiano.* Universidad de Jaén, España

*Juana María Ortega Tudela.* Universidad de Jaén, España

*María Jesús Colmenero Ruiz.* Universidad de Jaén, España

*Maria de los Ángeles Peña Hita.* Universidad de Jaén, España

*Marlene Zwierewicz.* Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Brasil

*Ramón Garrote Jurado.* Universidad de Borås, Suecia

### Secretaría / Secretary / Secretária

*Beatriz Berrios Aguayo.* Universidad de Jaén, España

### Consejo Científico Internacional / International Scientific Committee / Conselho Científico Internacional

*Cristiane Porto.* Universidade Tiradentes, Brasil

*Daniela Saheb Pedroso.* Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil *Flavinês*

*Rebolo.* Universidade Católica Dom Bosco, Brasil

*Helena Maria Ferreira.* Universidade Federal de Lavras, Brasil

*Honorio Salmerón Pérez.* Universidad de Granada, España

*Javier Gil Flores.* Universidad de Sevilla, España

*Joel Haroldo Baade.* Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Brasil

*Juan Bosco Bernal.* Universidad Especializada de las Américas, Panamá

*Juan Carlos Tójar Hurtado.* Universidad de Málaga, España

*Letícia Paludo Vargas.* Universidade do Contestado, Brasil

*Lidia Santana Vega.* Universidad de la Laguna, España

*Líliam Maria Born Martinelli.* Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba, Brasil

*Madalena Pereira da Silva.* Universidade do Planalto Catarinense, Brasil

*Maria Dolores Fortes Alves.* Universidade Federal de Alagoas, Brasil

*Maria José de Pinho.* Universidade Federal do Tocantins, Brasil

*Marilza Vanessa Rosa Suanno.* Universidade Federal de Goiás, Brasil

*Miguel Pérez Ferra.* Universidad de Jaén, España

*Oscar Picardo Joao.* Arizona State University, Estados Unidos

*Papa Mamour Diop.* Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Senegal

*Paul Spence.* King's College London, Reino Unido

*Pilar Figuera Gazo.* Universidad de Barcelona, España

*Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha.* Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Brasil

*Susana Gonçalves.* Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal

**Patrocinadores:**

Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER). España  
Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI). Campeche, México  
Universidad Europea del Atlántico. Santander, España  
Universidad Internacional Iberoamericana (UNIB). Puerto Rico, EE. UU.  
Universidade Internacional do Cuanza. Cuito, Angola

**Colaboran:**

Centro de Investigación en Tecnología Industrial de Cantabria (CITICAN). España  
Grupo de Investigación IDEO (HUM 660). Universidad de Jaén, España  
Centro de Innovación y Transferencia Tecnológica de Campeche (CITTECAM). México

**Derechos de autor:**

Todos los artículos que componen este número están bajo la licencia Creative Commons y cuentan con el Digital Object Identifier (DOI). Los autores conservan los derechos de autor y conceden a la revista el derecho de primera publicación con la obra simultáneamente licenciada bajo una licencia de atribución de Creative Commons que permite a otros compartir el trabajo con un reconocimiento de la autoría del trabajo con uso no comercial y la mención de la publicación inicial en esta revista.

**Portada:** Nenúfares en el lago Nicaragua (Nicaragua).

MLSER es una publicación científica que se edita dos veces al año, meses de junio y diciembre.

## SUMARIO • SUMMARY • RESUMO

---

- Editorial ..... 163
- Más allá del enfoque cognitivo en la educación inicial, desde un modelo que impacta saberes y prácticas del profesorado ..... 164  
Beyond the cognitive approach to initial education, from a model that impacts knowledge and professorate's practice  
*Salvador Vanegas Guido, Miguel Pérez Ferra. Universidad Internacional Iberoamericana (Nicaragua) / Universidad de Jaén (España).*
- La autobiografía escrita: escenario para la reflexión del yo, el entorno social y el proyecto de vida en estudiantes de Educación Secundaria en Bogotá ..... 180  
The written autobiography: setting the thinking of the self, the social environment, and the life project of secondary education students in Bogota  
*Clara Lucía Calvo Cubillos, Juan de Dios Villanueva Roa. Universidad Internacional Iberoamericana (Colombia) / Universidad de Granada (España).*
- La redacción de las citas y referencias en los Proyectos de Grado: caso República Dominicana ..... 195  
The writing of citations and references in the degree projects: Dominican Republic case  
*Daniel José Liriano Pérez, Aranzazu Bernardo Jiménez. Universidad Internacional Iberoamericana (Republica Dominicana) / Universidad de Castilla-La Mancha (España)*
- Los desafíos de la educación en el siglo XXI en el municipio de Bailundo (Angola): una mirada a las demandas actuales utilizando las NTIC ..... 215  
The challenges of education in the 21st century in the municipality of Bailundo (Angola): a look at current demands using NTIC  
*Mário Graça da Costa, María Aparecia Santos e Campos. Universidad Internacional Iberoamericana (Angola) / Universidad Internacional Iberoamericana (Brasil).*
- Impacto de la gamificación con TIC en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de cuarto grado de primaria ..... 232  
The impact of gamification using ICT on fourth graders' academic performance in social studies subject  
*Luz Erminda Rojas Soler, Diana Amber. Universidad Internacional Iberoamericana (México) / Universidad de Jaén (España).*
- La enseñanza de la cultura a través de las películas en el aula de inglés como lengua extranjera ..... 253  
Teaching culture through films in the EFL classroom  
*Ronni Alexander Yugsi LLano, Verónica Daniela Cumbajín Ananganó, Fabiola Soledad Cando Guanoluis, Paulina Alexandra Arias Arroyo. Universidad Técnica de Cotopaxi (Ecuador).*

- Educación, enseñanza, escuela y educación física: sentidos, relaciones y puntos de encuentros a la luz de la praxis docente..... 269  
 Education, teaching, school and physical education: senses, relationships and meeting points in the light of teaching praxis  
*Marcela Oroño Lugano, María Carmen Azaustre Lorenzo. Universidad Internacional Iberoamericana (Uruguay) / Universidad de Huelva (España).*
- Módulo de Evaluación del Desempeño Docente y Gestión Pública: caso de una Institución de Educación Superior en Mozambique ..... 285  
 Teacher Performance Assessment and Public Management Module: case of a Higher Education Institution in Mozambique  
*Agostinho Valente Macane. Universidade Catolica de Mozambique (Mozambique)*

# Editorial



Se inicia este segundo número del año 2022 con un interesante estudio en el que se vinculan el profesorado y la niñez en una interacción que apuesta por la transformación de las competencias docentes en consonancia con la naturaleza del proceso educativo y la importancia de los primeros seis años de vida para la construcción de sinapsis en el cerebro del ser humano. Se desarrolla con tal fin un programa que se aplica siguiendo un método cuasiexperimental. Finalmente, se concluye aportando evidencias que muestran que el modelo puede, desde el proceso educativo, ser útil al desarrollo de las potencialidades de la niñez.

Continúa este número con dos artículos centrados en el lenguaje. El primero de ellos hace referencia a la autobiografía escrita como escenario para la reflexión del yo, el entorno social y el proyecto de vida en estudiantes de Educación Secundaria. El enfoque del mismo es una combinación cuantitativa y cualitativa aplicada a la asimilación de la competencia lingüística, el autoconocimiento y su devenir histórico en la vida de los estudiantes. El autoanálisis y la reflexión hizo comprender mejor a los sujetos investigados sus vivencias para cambiar aquellas susceptibles de hacerlo y procurar el bien personal y de quienes forman parte de su entorno. También vinculado con el lenguaje, pero en una línea más académica es el siguiente estudio relacionado con la redacción de citas y referencias en los trabajos de fin de grado. Se sigue un método mixto en la recogida de datos y se llega a la conclusión de la existencia de errores diversos en las citas elaboradas, tales como, el uso incorrecto de los signos de puntuación, ordenamiento erróneo de los elementos, omisión o cambio en los datos, ausencia del año de publicación de la fuente, y la combinación de formatos diversos en las referencias.

Otro bloque de artículos lo forman los vinculados con las tecnologías, siempre presentes en la revista. El primero de ellos se relaciona con las demandas actuales en el uso de las TIC en un municipio de Angola y cómo suponen un desafío para la educación, por su impacto en las demandas y necesidades sociales y educativas, y en la generación de nuevas oportunidades para los docentes, mejorando y modernizando su práctica pedagógica y la escuela. La segunda investigación hace referencia al impacto de la gamificación con TIC en la enseñanza de las Ciencias Sociales en estudiantes de cuarto grado de Primaria. Se llevó a cabo un estudio mixto y se destaca la existencia de diferencias entre las medias de los puntajes obtenidos en el pretest y el postest, tras la implementación de la propuesta gamificada, a la vez que se evidencia la mejora del clima en el aula, una mayor motivación y la participación de los estudiantes en clase.

La cultura y su enseñanza están presentes en el siguiente artículo, basado en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera mediante películas. Se desarrolló una metodología de investigación acción y se diseñó e implementaron planes de clase durante cuatro semanas a través de una intervención académica en estudiantes de primer año de Bachillerato. Los resultados pusieron de manifiesto que el uso de películas en la enseñanza del inglés contribuye al conocimiento cultural de los alumnos y refuerza el aprendizaje del idioma.

La siguiente aportación vincula educación, enseñanza, escuela y educación física. En él se vierten algunas reflexiones sobre la importancia del estudio de la praxis docente en sentido amplio, así como el lugar del profesor de educación física como sujeto involucrado en la reflexión y la creación de espacios que propicien los saberes propios de la educación física. Se presenta el concepto de educación y escuela y los sentidos que han asumido históricamente, las prácticas de enseñanza institucionalizadas y algunos aspectos de la situación actual de la educación física en relación con la temática.

Finalmente, el último estudio presenta los resultados de la evaluación realizada por los estudiantes de Maestría a la disciplina de Gestión Pública impartida en la maestría en Administración Pública en la Extensión de la Universidad Católica en Gurúé en la provincia de Zambézia en Mozambique. Aunque sea a modo orientativo, este estudio pone de manifiesto cómo son en gran medida las variables coyunturales propias del país las que marcan los resultados: tiempo (duración del módulo), alfabetización digital de los estudiantes de maestría, internet deficiente y poca cultura de aprendizaje.

Antonio Pantoja Vallejo  
*Editor Jefe / Editor in Chief / Editor Chefe*

# MLS - INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



## Cómo citar este artículo:

Vanegas Guido, S. & Pérez Ferra, M. (2022). Más allá del enfoque cognitivo en la educación inicial, desde un modelo que impacta saberes y prácticas del profesorado. *MLS-Educational Research*, 6(2), 164-179.  
10.29314/mlser.v6i2.906

## MÁS ALLÁ DEL ENFOQUE COGNITIVO EN LA EDUCACIÓN INICIAL, DESDE UN MODELO QUE IMPACTA SABERES Y PRÁCTICAS DEL PROFESORADO

**Salvador Vanegas Guido**

Universidad Internacional Iberoamericana (Nicaragua)

[salvador.vanegas@doctorado.unini.edu.mx](mailto:salvador.vanegas@doctorado.unini.edu.mx) · <https://orcid.org/0000-0001-9078-1557>

**Miguel Pérez Ferra**

Universidad de Jaén (España)

[mperez@ujaen.es](mailto:mperez@ujaen.es) · <https://orcid.org/0000-0002-3580-6472>

**Resumen.** El estudio se ha orientado al diseño y validación de un modelo de Educación Inicial segundo ciclo, centrado en desarrollo infantil desde la perspectiva del profesorado, quienes se constituyen en protagonistas claves de la interacción con la niñez, mediante contenidos e instrumentos curriculares y didácticos para procurar desarrollo infantil. Se presenta la incidencia del modelo en el mencionado proceso a partir de docentes que se han capacitado para asumir desde el aula un proceso educativo que toma en cuenta las dimensiones del desarrollo infantil más allá del tradicional enfoque cognitivo. Se destaca el papel de la educación y su vital importancia en los primeros seis años de vida para la construcción de sinapsis en el cerebro humano. Metodológicamente se utilizó el diseño cuasi-experimental con grupo control no equivalente, realizando intervención en aspectos cognitivos y prácticas del profesorado de educación inicial segundo ciclo de Nicaragua, para favorecer las potencialidades de niñas y niños en relación al desarrollo infantil. Los resultados de la intervención en situación posttest, muestran que las diferencias son estadísticamente significativas a favor del grupo experimental, indicando que el programa aplicado ha ejercido efecto positivo en el mencionado grupo de profesores, a partir de transformar saber, saber hacer y actitudinal del profesorado, por medio de capacitación teórica-conceptual, sensibilización y entrenamiento en instrumentos pedagógicos.

**Palabras clave:** Profesorado, Desarrollo Infantil, Modelo Primera Infancia, Competencias Docentes.

## **BEYOND THE COGNITIVE APPROACH TO INITIAL EDUCATION, FROM A MODEL THAT IMPACTS KNOWLEDGE AND PROFESSORATE'S PRACTICE**

**Abstract.** This study is oriented on the design and validation of an initial education's second cycle model, focusing on childhood development from the professorate's perspective, who are key protagonists to interact with the children, through didactic and curricular tools and content to procure childhood development. The incidence of the model is presented by teachers that have been trained to assume from the classroom an educational process that takes care of the dimensions of childhood development beyond the traditional cognitive approach. The study highlights the importance of the education role in the first six years of life for the construction of synapses in the human brain. Methodologically it used the quasi-experimental design with a non-equivalent control group, performing interventions in cognitive aspects and professorate's practices on Nicaragua's initial education second cycle to stimulate the potential of boys and girls within childhood development. The results of the intervention in a post-test situation show that differences are statistically significant in favor of the experimental group, pointing out that the applied program has had a positive impact on the aforementioned teacher's group, from transforming knowledge, know-how, and attitude of the professorate through the theoretical-conceptual training, sensitization and training on pedagogical instruments.

**Keywords:** Teachers, Child Development, Initial education model, Teaching Competencies.

### **Introducción**

La naturaleza del proceso de interacción en la educación inicial ubica al profesorado en un privilegiado rol para estimular desarrollo infantil; el espacio que brinda la escuela, tiempo programado, contenidos curriculares e interacción con familias, constituyen excepcionales oportunidades para este fin. El presente artículo responde a un estudio más amplio sobre: "Diseño y aplicación de un modelo de Educación Inicial segundo ciclo, centrado en Desarrollo Infantil", realizado a una muestra tomada de la población nacional de docentes de escuelas públicas en Nicaragua, que atienden el nivel de Educación Inicial segundo ciclo, con base a criterios previamente establecidos.

Se aborda la manera en que la interacción educativa entre el profesorado y la niñez puede trascender el tradicional enfoque cognitivo, centrado en preparar para el ingreso a la escuela primaria e ir más allá, asumiendo con especial énfasis la procura del desarrollo infantil, desde un modelo intencionado a conocimientos, prácticas y actitudes coherentes con la etapa vital que representan los primeros años de vida de niños y niñas, en concordancia a la naturaleza del proceso educativo (Gutiérrez-Duarte y Ruiz-León, 2018).

El presente estudio ha considerado que el profesorado al incorporar saber, saber hacer y actitudinal, relacionados a dimensiones del desarrollo infantil (DI), así como instrumentos curriculares adecuados, complementados con pautas para interacción con madres, padres y tutores, para atender a los niños, puede modificar el proceso y lograr mejores resultados a nivel de las dimensiones: físicas, cognitivas, emocionales y sociales, desde la mediación que realiza en educación inicial segundo ciclo, de ahí la relevancia de estos aspectos en la formación inicial como continua del profesorado (Rodríguez-Fuentes, et al, 2021).

Hay varias razones que evidencian la necesidad de atender de forma adecuada y oportuna el desarrollo infantil, a saber: de contexto histórico, ámbito social, psicológico, de salud, educativas, aportes de la neurociencia, así como argumentos que muestran que las falencias en cuanto a la apropiada estimulación, formación, cuidado y atención van a resultar en acumulativas consecuencias para el despliegue de sus potencialidades.



La certidumbre científica acopiada a la fecha es abundante y sin precedentes, expresando consenso de que la primera infancia es una etapa fundamental en el desarrollo del ser humano, a la vez que cimienta la necesidad de intervenciones adecuadas y oportunas, tomando en cuenta que éstas “en las primeras edades condiciona los alcances de las capacidades, habilidades, competencias, aprendizajes, niveles de salud, adaptación, entre otros, a lo largo del ciclo de vida” (Santi-León, 2019, p.144).

Por su parte se hace cada vez más relevante vincular la formación del profesorado con su práctica y actitud ante la formación integral de los estudiantes (Martínez-Chairez et al, 2020).

### ***Revisión de literatura***

La introducción previa conduce a la revisión bibliográfica de los aspectos centrales abordados en este trabajo, con la finalidad de aportar argumentos de referencia que puedan avalar los resultados del estudio que se presenta.

De acuerdo a Mattioli (2019) la cronología de principales acontecimientos que han configurado el proceso de visibilizar la Primera Infancia en el debate público se pueden encontrar entre otros en: Declaración Universal de Derechos Humanos (1948); Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, (1968); Pacto de Derechos Civiles y Políticos, (1968); Firma de la Convención sobre los Derechos del Niño, (1989); más reciente aún la Agenda 2030 para los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En la medida que avanza el conocimiento sobre la importancia de la educación en edad oportuna y su efecto en el desarrollo infantil, se incrementa la voluntad de actuar de forma intencionada, para invertir y atender con prioridad la educación inicial y protección durante los primeros años, así como la necesidad de fomentar la creación de programas que impulsen desarrollo y aprendizaje. Sin embargo, más allá de las contundentes evidencias científicas sobre la relevancia de la educación en la primera infancia, llevar a la práctica esta visión requiere articular por medio de un modelo educativo los factores e intenciones dirigidas a que la educación contribuya significativamente al desarrollo infantil (Agus & Suzani; 2018; Fiske, 2000).

Hay múltiples factores vinculados al desarrollo infantil que conforman un apasionante entramado de impacto en este ciclo vital; construcción de conexiones neuronales, inversión social oportuna, entorno, calidad de interacción en el proceso educativo, entre otros, que condicionan los resultados potenciales que se pueden alcanzar y en los cuales el aporte del proceso educativo resulta fundamental (Gutiérrez-Duarte y Ruiz-León, 2018).

De acuerdo al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], (2019) “el mundo se enfrenta a una crisis de aprendizaje, cuyas raíces se encuentran en los primeros años de la infancia” (p.15) por lo que urge a los gobiernos a mejorar la inversión en una educación de calidad en esta etapa, obteniendo impacto en el largo plazo, beneficiando a la niñez, sistemas educativos y la sociedad en su conjunto.

El desarrollo infantil requiere como indica Santi-León (2019) esencialmente un relacionamiento social que resulta en potenciar habilidades y destrezas cognitivas, emocionales, físicas, sociales y culturales, que hará que el individuo alcance favorables condiciones para desarrollar su vida. Por ello, es relevante dirigir atención a la educación inicial, tomando en cuenta el rol que puede desempeñar el proceso educativo en la etapa escolarizada, así como el contexto en que se desarrolla.

En el multidimensional tejido que configura la educación inicial, Robledo et al., (2019), afirman que:

“(…) el maestro se posiciona como una de las bisagras entre las metas trazadas por dichas políticas y la puesta en escena de su implementación; por tal motivo,

la formación del educador infantil se ha postulado como una gran apuesta a la hora de materializar la atención y la educación infantil”. (p.184)

Las experiencias tempranas de los niños en el aula, en particular sus interacciones con el profesorado tienen a juicio de Lippard et al., (2018) implicaciones para su rendimiento académico y comportamiento, tomando en cuenta que éstas constituyen conexiones interpersonales continuas que se desarrollan con el tiempo entre maestras y niños en el salón de clases. Por lo que llaman la atención, a que los programas de desarrollo del profesorado tomen en cuenta que establecer relaciones con los niños pequeños requiere ciertas habilidades que deben ser incluidas en su formación.

El profesorado, en general, independientemente de su formación pedagógica, tiende a guiarse por paradigmas e intuiciones construidas durante su labor pedagógica, (Lorenzo, M, 2020) por lo que incorporar el desarrollo actitudinal es importante para el cambio de prácticas de interacción en aulas.

Estudios realizados en América Latina, en relación a la formación continua del profesorado, muestran que el proceso impacta tanto en los conocimientos pedagógicos como en la práctica para el mejoramiento de aprendizajes de sus estudiantes, de esta manera el desarrollo de los programas de formación permanente repercuten positivamente en las competencias pedagógicas de los docentes, lo que subraya la importancia de su inclusión como política educativa de los estados (Aguirre-Canales, et al, 2021)

Por otra parte “La formación y actualización docente no es más que el perfeccionamiento de su labor, lo que permite un mejor desempeño y cumplimiento del quehacer pedagógico” (Pamplona-Raigosa, J. et al 2019, p.25) por lo que cualquier modificación de conocimientos y prácticas del profesorado tiene incidencia en la interacción con los estudiantes.

El presente estudio recoge evidencias sobre cómo el profesorado mejora su mediación en el aula para procurar desarrollo infantil en la medida que incrementa conocimientos, dominio instrumental pertinente y mejora su actitud para lograrlo.

## **Método**

El paradigma de la presente investigación es el racional-tecnológico, que asume el control de variables independientes en el marco de un estudio de intervención, para el cual se ha generado una situación a fin de determinar cómo afecta a quienes participan del mismo, en comparación con quienes no lo hacen, es decir, se controlan variables, que suponen la aplicación de un programa de intervención a un grupo experimental, como refieren (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2016).

Se utilizó un diseño cuasiexperimental con grupo de control no equivalente, (García-Gallego, 2002) como quiera que se ha trabajado con grupos formados naturalmente, y no aleatoriamente, de tal manera que permitiera comprobar la efectividad en la aplicación de un programa, referido a conocer sobre el desarrollo cognitivo, prácticas y actitudes del profesorado en relación al desarrollo infantil, para favorecer las potencialidades de niñas y niños en el marco de la transformación evolutiva de la educación en Nicaragua. Se elaboró un pretest y postest aplicado a un grupo de control no equivalente de docentes, así mismo, se definió un grupo experimental para la aplicación del tratamiento, concentrado en elevar competencias del profesorado, conocimientos y prácticas, de manera que comprendieran y utilizaran procedimientos didácticos, que, desde el proceso de la interacción educativa, potencien desarrollo infantil.

El proceso seguido se ha desarrollado de la siguiente manera: en un primer momento, y con anterioridad a la aplicación del programa, ha sido un estudio en situación

pretest, basado en la diferencia de medias entre el grupo experimental y el grupo control, a fin de determinar si la situación de partida en ambos grupos era similar, para prevenir diferencias que invalidasen la investigación; en un segundo momento, una vez aplicado el programa al grupo experimental, se llevó a cabo una diferencia de medias en el grupo control en situación pretest-postest, para determinar que no han intervenido variables extrañas que modifiquen las opiniones iniciales de los informantes de este grupo, respecto al análisis del postest; en un tercer momento, se realizó un estudio inferencial, diferencia de medias, entre el grupo control y el grupo experimental, en situación postest, a fin de comprobar si hubo o no diferencias estadísticamente significativas. Se subraya que como sucede en los estudios cuasi-experimentos “el tipo de diseño carece de una selección aleatoria (al azar) de los miembros de cada grupo” (Salinas Meruane y Cárdenas Castro, 2009, p. 87).

### ***Formulación de hipótesis***

En cuanto a la formulación de hipótesis de la investigación: previo al análisis de diferencias de puntajes promedios, entre el grupo experimental y control, se plantearon las siguientes hipótesis de la investigación:

- $H_0$ : No existe diferencia estadísticamente significativa entre el puntaje pro-medio de los grupos comparados.
- $H_1$ : Existe diferencia estadísticamente significativa entre el puntaje promedio de los grupos comparados.

La comparación de las medias de los puntajes para esta prueba se realizó con un porcentaje de intervalo de confianza del 95 por ciento. Es decir, con un coeficiente de significancia menor o igual al 5 por ciento. Por lo que, al rechazar la hipótesis nula, equivale a decir que existe diferencia estadísticamente significativa entre los grupos comparados; en caso contrario, aceptamos la hipótesis nula (no existe diferencia estadísticamente significativa entre los grupos comparados). Mediante las pruebas de comparación de medias entre los grupos, discernimos respecto de la condición de las hipótesis, con el objetivo de valorar si la intervención en el grupo experimental ha marcado diferencia entre los conocimientos y prácticas de este grupo respecto a los del grupo control.

### ***Población y muestra***

Se partió de una población objeto en la investigación compuesta por el profesorado de Educación Inicial segundo ciclo que atienden los Niveles I, II y III, independientemente del género, aunque se considera importante destacar que, el 97.4% del universo del profesorado de este nivel educativo son mujeres. La selección de la muestra tuvo como base un universo de 3.171 docentes, siendo los criterios tomados en cuenta para su cálculo, los siguientes:

- Docentes de Educación Inicial de la modalidad regular.
- Docentes de Educación Inicial de escuelas públicas.

La muestra se calculó utilizando la herramienta en línea “Sample Size Calculator for a proportion (Absolute Margin): <http://www.berrie.dds.nl/calcss.htm>”, que posibilita el cálculo de una muestra apropiada a partir de poblaciones establecidas, con determinadas particularidades, llevando a cabo un muestreo incidental, que permite una selección de los integrantes de la población, tanto por su localización como por el hecho de si están o no, dispuestos a participar en la investigación (López-Roldán y Fachelli, 2017). El margen de error de la muestra fue del 5%, con un nivel de confiabilidad del 95% y una probabilidad de selección del 50%.

La selección de departamentos geográficos para la conformación de los grupos control y experimental se realizó mediante proceso aleatorio-probabilístico, considerando para el grupo experimental que fuesen accesibles para el desplazamiento al realizar la intervención. Se garantizó que el número de docentes fuese proporcional entre ambos grupos. La muestra quedó integrada por 351 docentes, 165 del grupo control y 186 del grupo experimental.

### ***Diseño del instrumento***

Se diseñó una escala Likert, “consistente en un conjunto de ítems presentado en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes.” (Hernández-Sampieri et al., 2016, p. 238), considerándose las evidencias aportadas por la literatura, experiencia personal del investigador, realidad de los procesos educativos de Educación Inicial en Nicaragua, así como coherencia con las variables operacionales. Los ítems se redactaron a modo de enunciado, tanto en sentido positivo como negativo, estando la escala de medida comprendida entre “totalmente en desacuerdo, 1” y “totalmente de acuerdo, 5”

La escala quedó integrada inicialmente por 9 dimensiones conteniendo, originalmente 116 ítems, de manera que se pudieran determinar puntos fuertes y carencias del profesorado a partir de aspectos relacionados con el saber (actualización y conocimientos), saber hacer (aplicación de instrumentos curriculares) y actitudinal (impulso de procesos motivadores y orientados a resultados).

### ***Validez y fiabilidad***

La escala se sometió a un proceso de validación de la siguiente manera: valoración de juicio con expertas (validez de contenido), que permitió determinar el grado en que el instrumento refleja dominio específico del contenido de lo que mide, para ello se utilizó el Índice de Validez de Contenido (IVC) de Lawshe (1975) modificado por Tristán (2008). En este índice si el 50% de los jueces consultados consideran cada ítem como “esencial”, se supone que tiene validez. En este caso el cálculo del IVC determinó valores entre (0 y 1), en una correlación inicial comprendida entre (- 1 y + 1). En el caso que nos ocupa, todos los ítems, salvo doce de ellos, alcanzaron un IVC comprendido entre (0.33 y 1). El cálculo del IVC general del cuestionario fue de 0.6, evidenciando que los ítems de la escala miden adecuadamente el rasgo que representa, quedando la escala integrada por ciento cuatro ítems

Para determinar el número de factores de la escala se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (AFE) mediante componentes principales y posterior rotación varimax, ya que proporciona mayor interpretabilidad de los factores, en la medida que aporta una separación más clara entre ellos (Hair et al., 2009), para determinar el número de factores se ha utilizado el criterio de raíz latente (autovalor correspondiente mayor a la unidad), utilizando un peso mínimo para la correlación de (.5)

Se realizó ejercicio piloto, para identificar la confiabilidad inicial del cuestionario aplicando a una muestra de 93 Docentes de Educación Inicial segundo ciclo.

La información levantada, fue digitalizada para realizar el análisis factorial mediante formato SPSS (Versión 2003). El análisis factorial exploratorio consistió en determinar cómo, los ítems-enunciados seleccionados miden el rasgo esperado para cada dimensión.

El proceso se contrastó mediante el test de esfericidad de Bartlett y la medida de adecuación muestral de Kaises-Meyer-Olkin (KMO), procedimientos que determinan si

las magnitudes de las correlaciones parciales entre variables de la escala son significativas. La adecuación por el nivel de significación del test de esfericidad de Bartlett ( $P=5\%$ ) y por una medida KMO  $> 0.8$  (Hair et al., 2009). En ambos casos, test de esfericidad de Bartlett:  $c_2= 2016 \text{ gl} = 7415, P = 0.000 < 0.001$  y medida de adecuación muestral (KMO =  $0.815 > 0.800$ ). indican respectivamente, que se rechaza la hipótesis nula y se cumple la adecuación muestral, como se muestra en tabla 1.

Tabla 1  
*Prueba de KMO y Bartlett*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.815
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	7415.319
	Gl	2016
	Sig.	.000

También se observa mediante las comunalidades de las dimensiones el nivel de varianza explicada por cada dimensión de la escala, oscilando entre ( $D_{(5)} = .944 > 479 = D_{(8)}$ ). Que son adecuadas.

La validez de constructo dio lugar a 8 dimensiones y cincuenta y dos ítems, como se presenta en tabla 2.

Tabla 2  
*Rotación varimax*

Dimensiones	Ítems
D-1:	I1, 12, I3, I4, I5, I6, I7
D-2:	I8, 19, I10, I11, I12, I13, I14, I15, I16, I17
D-3;	I18, 119, I20, I21, I22, I23
D-4:	I24, 125, I26, I27, I28, I29, I30
D-5:	I31, 132, I33, I34, I35
D-6:	I36, 137, I38, I39 I40
D-7	I41, 142, I43, I44
D-8:	I45, 146, I47, I48 I49, I50, I51, I52
Varianza total explicada	61.161%

*Nota:* Elaboración propia, con base en procesamiento estadístico de los datos de estudio, reflejando las dimensiones e ítems contenidos en cada dimensión.

### ***Fiabilidad del instrumento***

La fiabilidad total de la escala presenta un ( $\alpha = .908$ ). Respecto a las dos mitades, la mitad par aportó un alfa de ( $\alpha = .897$ ) y la impar ( $\alpha = .875$ ), indicando que hay equilibrio de consistencia entre ambas partes y, por tanto, hay alta estabilidad. El coeficiente de Spearman-Brown =  $.888$ , lo que corrobora la alta convergencia entre las dos mitades. No ha sido necesario suprimir ningún ítem.

## Resultados

El análisis comparativo de los resultados se ha llevado a cabo tanto desde la perspectiva del análisis intra grupos, en donde se ha comparado, por separado, el resultado obtenido por el Grupo Experimental en el pretest versus el posttest, de igual manera, con los resultados obtenidos por el Grupo Control en el pretest versus posttest, así como desde la perspectiva del análisis entre grupos, comparando resultados del Grupo Experimental versus Grupo de Control en el posttest.

El instrumento tipo Likert, aplicado al profesorado de ambos grupos compila información general como edad, sexo, nivel que atiende, entre otros. Ambos grupos coinciden en que concentran en promedio, el 67% del profesorado entre las edades de 30 a 49 años; predomina el profesorado con experiencia sobre 7 años de servicio, alcanzando un promedio para ambos grupos de 51.4%. Le sigue el profesorado con experiencia de entre 4 y 7 años, con un promedio de 21.8% y los de menor proporción son quienes tienen menos de un año y entre 1 y 3 años de servicio.

En situación pretest se encontraron resultados relevantes referidos a:

En general, los promedios observados en el Grupo de Control son mayores a los observados en el Grupo Experimental, a nivel del instrumento total y por dimensiones.

No existen diferencias estadísticamente significativas cuando se valoran años de servicio (profesorado con más y menos años de servicio) versus el saber, saber hacer y actitudinal, aunque el promedio es mayor para quienes dicen tener más años de servicio, por otro lado cuando se valora nivel de preparación (más preparados y menos preparados) versus saber, saber hacer y actitudinal, existe diferencia estadísticamente significativa en cuanto a lo actitudinal, a favor de los más preparados, pero no así en cuanto al “saber” y “saber hacer”. Esto es muy importante a considerar, porque una actitud positiva hacia algo que no se conoce y, por tanto, no se puede aplicar, denota un fallo importante en la formación del profesorado.

Siempre en situación pretest se encuentra que el profesorado que ha recibido cursos específicamente en desarrollo infantil muestra puntajes más altos que aquellos que no han recibido, sin embargo, no representan diferencias estadísticamente significativas, para este caso, como se observa a continuación en tabla 3.

Tabla 3

*Análisis de diferencia de medias para el profesorado que recibió o no cursos de Desarrollo Infantil, para las características de Saber, Saber Hacer y Actitudinal*

<b>DIFERENCIA DE MEDIAS: RECIBIERON O NO CURSOS EN DES. INF.</b>					
<b>CUDI</b>		<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>	<b>Media de error estándar</b>
<b>Dimensión física</b>	<b>SI</b>	284	<b>4.81</b>	.27903	.01656
	<b>NO</b>	39	<b>4.75</b>	.25955	.04156
<b>Dimensión cognitiva</b>	<b>SI</b>	284	<b>4.71</b>	.27149	.01611
	<b>NO</b>	39	<b>4.65</b>	.25382	.04064
<b>Dimensión emocional</b>	<b>SI</b>	284	<b>4.594</b>	.33603	.01994
	<b>NO</b>	39	<b>4.593</b>	.31652	.05068
<b>Dimensión social</b>	<b>SI</b>	284	<b>4.68</b>	.32318	.01918

<b>DIFERENCIA DE MEDIAS: RECIBIERON O NO CURSOS EN DES. INF.</b>						
<b>CUDI</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>	<b>Media de error estándar</b>		
<b>NO</b>	39	<b>4.67</b>	.31118	.04983		
<b>prueba de muestras independientes</b>						
		<b>Prueba de Levene de igualdad de varianzas</b>		<b>Prueba t para la igualdad de medias</b>		
		<b>F</b>	<b>Sig.</b>	<b>T</b>	<b>gl</b>	<b>Sig. (bilateral)</b>
<b>Dimensión física</b>	Se asumen varianzas iguales	.013	.909	1.339	321	<b>.181</b>
	No se asumen varianzas iguales			1.415	50.847	<b>.163</b>
<b>Dimensión cognitiva</b>	Se asumen varianzas iguales	.216	.642	1.160	321	<b>.247</b>
	No se asumen varianzas iguales			1.221	50.710	<b>.228</b>
<b>Dimensión emocional</b>	Se asumen varianzas iguales	.796	.373	.013	321	<b>.990</b>
	No se asumen varianzas iguales			.013	50.511	<b>.989</b>
<b>Dimensión social</b>	Se asumen varianzas iguales	.029	.865	.245	321	<b>.807</b>
	No se asumen varianzas iguales			.252	49.944	<b>.802</b>

Como puede observarse, la media del profesorado que expresa haber recibido cursos en Desarrollo Infantil es mayor para las tres características, cuando se les compara con aquellos que dicen no haber recibido cursos en Desarrollo Infantil. Sin embargo, el coeficiente de significancia bilateral muestra que para ninguno de los casos la prueba es menor al cinco por ciento, es decir, la diferencia de las medias entre el profesorado que recibe cursos respecto de aquellos que no han recibido dichos cursos, es estadísticamente no significativa.

Al valorar origen (labora en la ciudad capital Managua o labora en otro departamento geográfico), la diferencia es estadísticamente significativa en los tres niveles: saber, saber hacer y actitudinal, en todos los casos a favor del profesorado que labora fuera de Managua.

En contexto del pretest existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos Experimental y Control cuando se valoran el saber, saber hacer y actitudinal, esta diferencia es a favor del profesorado del Grupo Control. La intervención se enfoca en incrementar conocimientos y prácticas del profesorado del Grupo Experimental, en este sentido la capacitación al profesorado se ha dirigido a apuntalar tres competencias básicas para la aplicación del modelo: Apropriación de la naturaleza del desarrollo infantil y su importancia en la educación inicial; dominio y manejo del currículo ajustado, basado en dimensiones del desarrollo infantil, pautas didácticas para la interacción con niños y niñas del II ciclo de educación inicial; dominio del protocolo de interacción con familias.

Se aplicaron estrategias de mediación pedagógica que permitieron realimentación en ambas vías para fortalecer la práctica del profesorado en el aula. En el proceso de implementación el profesorado mostró creciente entusiasmo ante el aprendizaje y riqueza de interacción con la niñez y familias, por su parte las familias de estudiantes de Centros Escolares involucrados en este estudio, se mostraron abiertas e interesadas en interactuar con el profesorado para el desarrollo de potencialidades de la niñez.

Resultados en situación postest:

Una vez concluida la intervención, aplicado y procesado el postest se evidencia que los resultados obtenidos por el Grupo Experimental posterior a la intervención en este grupo, muestra incremento de conocimientos y prácticas del profesorado producto de crecimiento en el saber, saber hacer, actitudinal, vinculadas a las dimensiones evaluadas en el instrumento.

Tal como se observa en tabla 4 el puntaje promedio observado tanto en saber, saber hacer y actitud del instrumento, resultan en puntajes promedios por encima de 4, es decir, en promedio el profesorado alcanza un dominio alto de los temas asociados a Desarrollo Infantil.



Tabla 4

*Análisis de significancia estadística: Comparación de puntajes promedios atendiendo al Saber, Saber Hacer y Actitudinal (Control Postest vs Pretest)*

<b>COMPARACIÓN DE MEDIAS POSTEST: Experimental vs Control</b>			
<b>Definición</b>	<b>Grupo</b>	<b>Media</b>	<b>Prueba t para la igualdad de medias Sig. (bilateral) <sup>1/</sup></b>
<b>Promedio total del instrumento</b>	Experimental	<b>4.81</b>	<b>0.00</b>
	Control	<b>4.66</b>	
<b>Promedio de saber</b>	Experimental	<b>4.63</b>	<b>0.00</b>
	Control	<b>4.52</b>	
<b>Promedio de saber hacer</b>	Experimental	<b>4.87</b>	<b>0.00</b>
	Control	<b>4.73</b>	
<b>Promedio de actitud</b>	Experimental	<b>4.69</b>	<b>0.00</b>
	Control	<b>4.48</b>	

*Nota:*

H0: No existe diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las puntuaciones de los grupos.

H1: Existe diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las puntuaciones de los grupos.

1/: La sig. (bilateral) debe ser menor o igual al 5% (0.05) para rechazar H0.

*Fuente:* Elaboración propia.

La actitud del profesorado fue la que experimentó un mayor incremento en puntaje promedio luego de la intervención. Las diferencias de medias entre el grupo control y experimental en situación postest, fue estadísticamente significativa, lo que confirmó la incidencia del programa aplicado en la mejora del profesorado del Grupo Experimental.

### **Discusión y conclusiones**

La validez del tratamiento aplicado al profesorado ha sido contrastada mediante el estudio cuasi-experimental llevado a cabo a través de la presente investigación, con una muestra amplísima de profesores del nivel educativo de referencia, quienes han sido protagonistas de un proceso de capacitación que habilita competencias docentes importantes para este nivel educativo, además se ha atendido el diseño, validación y mediación pedagógica poniendo en el centro a la niñez, lo cual se considera relevante para el logro de un modelo que, desde su currículo, didáctica, formación del profesorado, interacción con familias, papel de directivos escolares y diseño de ambientes, promueva desarrollo de las dimensiones del desarrollo infantil, en el marco de la naturaleza del proceso educativo, tomando en cuenta que las estrategias aplicadas en el aula de clase están estrechamente relacionadas con la formación y cualificación del profesorado (Pamplona-Raigosa, J. et al 2019).

El estudio ha permitido identificar puntos fuertes y carencias del profesorado en cuanto a conocimientos, prácticas y actitudes para procurar desarrollo infantil, lo cual resulta relevante para el diseño del modelo de educación inicial del país. Se resaltan los

efectos positivos que ha implicado la intervención, a partir de la variable conocimientos del profesorado, de esta manera el incremento de conocimientos y prácticas permite un relacionamiento social que resulta en potenciar habilidades y destrezas cognitivas, emocionales, físicas, sociales y culturales para la vida (Santi-León 2019).

El profesorado del grupo experimental en situación posttest mostró mayor dominio de elementos que permiten potenciar y estimular el desarrollo infantil en las cuatro dimensiones: Física, Cognitiva, Emocional y Social (Rodríguez-Fuentes, et al, 2021), así como el tratamiento curricular respectivo, mostrando mejor actitud en la interacción educativa, compensando de esta manera una de las carencias detectadas en situación pretest, habiendo superado el grupo experimental al grupo control en situación posttest, lo que muestra que la formación de este profesorado, a través del programa aplicado, les permite contribuir decisivamente al desarrollo de los niños/as que tienen a su cargo (Fiske, 2000).

Hay que destacar que la aplicación del programa no solo ha mejorado en los docentes del grupo experimental conocimientos teóricos, sino que les ha capacitado para llevarlos a la práctica en el aula de clase (Robledo et al., 2019), generándose diferencias estadísticamente significativas, favorables al grupo experimental, respecto al “saber”, “saber hacer” y “disposiciones favorables”, actitudinales (Rodríguez-Fuentes, et al., 2021).

En situación de pretest el grupo de control presentó mayores puntuaciones que el grupo experimental, con promedios de puntaje mayores a los del grupo experimental, existiendo diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo de control, en lo que corresponde al saber, saber hacer y actitudinal, en esto se toma en cuenta que la conformación de los grupos de control y experimental se realizó de manera aleatoria-probabilística y estableciendo como único criterio para el caso del grupo experimental, que fuesen accesibles al momento de realizar la intervención en el mismo.

Esto implicó, que en la selección de los Departamentos geográficos quedó incluido en el grupo experimental el profesorado de la ciudad capital Mangua, incidiendo de esta manera el factor demográfico, dado que el profesorado que labora fuera de la ciudad capital presenta diferencia estadísticamente significativa en el saber, saber hacer y actitudinal en relación con aquellos que se desempeñan en Managua, a favor de quienes se ubican en escuelas del interior del país, lo cual no está asociado al modelo aplicado y debería profundizarse en estudios posteriores y particulares para este fenómeno.

Sin embargo, en la situación posttest, luego de aplicar la intervención, las diferencias han resultado estadísticamente significativas a favor del grupo experimental, lo que denota importantes cambios a partir de la capacitación conceptual, sensibilización, promoción actitudinal y entrenamiento en instrumentos pedagógicos, que han mejorado el desempeño del profesorado para procurar desarrollo infantil. Esto es indicativo que cursos de actualización pertinentes y contextualizados inciden en “mayor compromiso por parte de los docentes que, al verse involucrados directamente con su propia realidad, se permiten resignificar y redimensionar sus propias prácticas áulicas” (Lorenzo, M, 2020, p.18).

Otro aspecto relevante en situación pretest fue la evidencia relativa al promedio de puntaje que, aunque es mayor entre quienes tienen más años de servicio, esto no representó diferencias estadísticamente significativas. Los años de experiencia no generan otro modo de ser, sabe hacer y de disposiciones, dicho de otra manera, el tiempo por sí solo no determina un incremento en el saber, el saber hacer y actitud, tal como lo señalado por Martínez-Chairez et al (2020) en un estudio precedente “no existe relación entre el desempeño del profesor con los años que el docente tiene trabajando en la institución” (p. 17),

Siempre en situación pretest se encontró que a mayores estudios acumulados por el profesorado existe mayor actitud para promover Desarrollo Infantil, esto se evidenció a partir de diferencia estadísticamente significativa, sin embargo, no es así en relación al saber y el saber hacer, lo cual reitera la necesidad de profundizar sobre el diseño y contenidos de la formación docente, que de acuerdo a estos resultados presenta carencias en cuanto a conocimientos e instrumentos para la práctica pedagógica. La actitud es importante ya que es transversal, condiciona el rol del docente en el aula y deben tomarse en cuenta en diseños de diferentes iniciativas pedagógicas (Hernández-Ramos, J y Martínez-Abad, F, 2021), dada la importancia de integrar la percepción de los docentes. Sin embargo, también debe existir consistencia con lo que se sabe y se sabe hacer, pues no es suficiente contar con profesorado que presenta buena actitud, pero con falencias en conocimientos y prácticas en el aula de clases.

En el pretest, se encontró, como se ha mencionado en resultados, que el profesorado que ha recibido cursos específicamente en desarrollo infantil muestran puntajes más altos que aquellos que no los han recibido, no obstante, no representan diferencias estadísticamente significativas. Lo cual llama la atención en relación al diseño de los cursos que se imparten al profesorado, sugiriendo que para alcanzar mejores resultados se requiere que sus contenidos incluyan además de conceptos y más allá de lo cognitivo, pertinencia en relación a currículo, didáctica, instrumentos y sensibilización del rol docente.

Estas coincidencias sobre falencias en formación del profesorado en general, invitan a revisar la calidad y congruencia con los resultados que se proponen alcanzar producto de la interacción educativa en aulas, lo que permite deducir no solo la importancia de formar al profesorado en el saber, sino también en el saber hacer, apuntando al desarrollo de competencias específicas para la gestión del ámbito curricular y didáctico, así como conocimiento de las realidades familiares y capacidad para orientar a las familias ante las diferentes situaciones, como lo señalan Robledo et al., (2019)

Al realizar la comparación entre resultados del grupo control pretest versus posttest, para definir si existían diferencias estadísticamente significativas en los resultados del grupo para ambas evaluaciones, se observa la diferencia de los puntajes obtenidos por el grupo control en el pretest respecto del posttest, por medio de evaluación del coeficiente de significancia bilateral, reflejando que en todos los casos el coeficiente es mayor al 5 por ciento (0.05) por lo que podemos concluir que no se puede rechazar la hipótesis nula ( $H_0$ ), lo cual nos indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la puntuación obtenida por el grupo control en el posttest versus el pretest, y consiguientemente, no han influido variables extrañas.

Este resultado permite corroborar el hecho de que el grupo control, al no ser sometido a ningún tipo de intervención, los resultados en situación posttest se mantienen muy similares respecto de situación pretest, por consiguiente, no han intervenido variables extrañas. El grupo de control continuó realizando el proceso educativo en las aulas de clases en iguales condiciones en cuanto a variables sociodemográficas, sin modificar la variable independiente conocimientos, sobre todo los referidos a elementos para potenciar en su interacción con la niñez las dimensiones del desarrollo infantil, así mismo las variables dependientes prácticas pedagógicas y actitud del profesorado no se han alterado al no recibir la formación que sí se aplicó en la intervención al grupo experimental.

Los resultados del posttest, una vez realizada la intervención, reflejan incremento del saber, saber hacer y actitudinal por parte del profesorado del grupo experimental, en función de procurar desarrollo infantil, siendo la actitud docente la que refleja un mayor

puntaje, en relación a datos del pretest, mostrando el potencial que tiene el modelo para encauzar la interacción con estudiantes.

El análisis de significación estadística entre la diferencia de puntajes promedios por dimensiones obtenidos por el grupo experimental en situación pretest y postest y el coeficiente de significancia bilateral en la comparación de medias para el saber, saber hacer y actitudinal permitió rechazar la hipótesis nula  $H_0$ , dado que existen diferencias estadísticamente significativas, entre los puntajes promedios obtenidos por este grupo.

La investigación concluye aceptando la hipótesis alternativa  $H_1$  referida a que la diferencia entre medias de los grupos de control y experimental es estadísticamente significativa a favor del grupo experimental, por lo que la intervención realizada ha provocado mejoras en el grupo experimental.

Respecto a las limitaciones metodológicas se consideran dos aspectos, el primero referido a que la equivalencia entre los grupos sólo se ha determinado en función de su formación inicial en cuanto a cómo forman a los niños, pero no se han considerado un análisis longitudinal-histórico, sobre la formación inicial de los docentes, ni sobre su perfil psicológico: personalidad, sentido vocacional, ni compromiso con la formación e identidad profesional docente, la segunda se relaciona a la posibilidad de haber realizado un estudio híbrido, QUANT- y QUALI-, que permitiese en los resultados realizar un proceso de triangulación metodológica entre resultados del estudio cualitativo y el cuantitativo, que hubiese clarificado situaciones descritas en el cuestionario, mediante narrativas de los profesores.

Se considera importante tomar este estudio como línea de base para ampliación de la aplicación del Modelo de Educación Inicial de Nicaragua y posteriores estudios longitudinales sobre evolución del saber, saber hacer y actitudinal en procura del desarrollo infantil desde la interacción que se genera en las aulas de clases.

En prospectiva, es importante indicar que el involucramiento de áreas fundamentales del Ministerio de Educación de Nicaragua tales como la Dirección de Formación Docente y de Educación Inicial ha generado conciencia en la institución sobre la relevancia de incorporar en la formación inicial y continua del profesorado contenidos extraídos de este proceso tales como conocimientos generales de desarrollo infantil, neurociencia aplicada a educación y ciclos vida, complementados con tratamiento actitudinal, así como la necesidad de realizar adecuaciones curriculares, con énfasis en didáctica para la estimulación de dimensiones del desarrollo infantil, reforzadas desde mediación y acompañamiento pedagógico en aulas. El buen clima en los grupos clase, motivación de familias de la niñez y entusiasmo de docentes del grupo experimental demuestran la potencialidad de implementar y sostener actuaciones para acercar más el proceso educativo a las intenciones de desarrollo integral de la niñez.

### Referencias

- Aguirre-Canales, V., Gamarra-Vásquez, J., Lira-Seguín, N., y Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en América Latina: una revisión sistemática. *Investigación valdizana*, 15(2), 101–11. <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.890>
- Agus, R., & Suzani, M. S. (2018). Contribution of learning analytics in early childhood education and development: a review of learning analytics. *Assian Journal of Assessment*, 8, 36–47. <https://doi.org/10.37134/ajatel.vol8.4.2018>
- Fiske, E. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2019). *Cada niño aprende, Estrategia de Educación de UNICEF para 2019–2030*. <https://www.unicef.org/media/64846/file/Estrategia-educacion-UNICEF-2019%E2%80%932030.pdf>
- García-Gallego, C. (2002). Investigación cuasiexperimental, I: Diseños preexperimentales y diseños cuasiexperimentales con grupo de control no equivalente. En S. Fuentes de Gracia, C. García-Gallego, A. J. Garriga-Trillo, M., C. Pérez-Llantada y E. Sarría-Sánchez (Coordes.). *Diseños de investigación en psicología* (pp. 343 – 378). UNED.
- Gutiérrez-Duarte, S. y Ruiz-León, M. (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil, *Revista de investigación educativa de la rediech*, 9(17), 33–52. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ierediech/v9n17/2448-8550-ierediech-9-17-33.pdf>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate Data Analysis*. Prentice Hall.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C y Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. [https://www.academia.edu/31870211/Sampieri\\_et\\_al\\_metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_4ta\\_edicion\\_sampieri](https://www.academia.edu/31870211/Sampieri_et_al_metodologia_de_la_investigacion_4ta_edicion_sampieri)
- Hernández-Ramos, J.P. y Martínez-Abad, F. (2021). La importancia de la actitud del docente universitario: validación de una escala para su consideración. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 59-71. <https://doi.org/10.6018/reifop.414781>
- Lawshe, C. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lippard, C., La Paro, K., Rouse, H., & Crosby, D. (2018). A Closer Look at Teacher-Child Relationships and Classroom Emotional Context. *Preschool. Child & Youth Care Forum*, 47(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9414-1>
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2017). El diseño de la muestra. En P. López-Roldán y S. Fachelli (Coordes.). *Metodología de la investigación social cuantitativa* (pp. 6–56), Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/185163>
- Lorenzo, M. G. (2020). Aplicaciones del análisis del discurso en la formación y capacitación de profesores de Ciencias Naturales. *Campo universitario. Revista de Educación Superior*, 1(1), 15–28. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/135256>
- Mattioli, M. (2019). *Los servicios de atención y educación de la Primera Infancia en América Latina*. Ilpe UNESCO. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativos%20-%20Pol%C3%ADticas%20de%20Primera%20Infancia.pdf>
- Martínez-Chairez, G. I., Esparza Chávez, A. y., y Gómez-Castillo, R. I. (2020). El desempeño docente desde la perspectiva de la práctica profesional. *RIDE. Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.703>
- Pamplona-Raigosa, J., Cuesta-Saldarriaga, J. C., y Cano-Valderrama, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Revista eleuthera*, 21, 13-33. <https://doi.org/10.17151/eleu.2019.21.2>
- Robledo-Castro, C., Amador-Pineda, L. H., y Nájñez-Rodríguez, J. J. (2019). Políticas públicas y políticas educativas para la primera infancia: desafíos de la formación

- del educador infantil. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 17(1), 169-191. <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v17n1/2027-7679-rllcs-17-01-00169.pdf>
- Rodríguez-Fuentes, A., Gallego Ortega, J. L., Navarro Rincón, A., y Caurcel Cara, M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1), 18-30. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue1-fulltext-1892>
- Salinas-Meruane, P. y Cárdenas-Castro, M. (2009). *Métodos de investigación social*. Quipus, CIESPAL. <http://openbiblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/55365.pdf>
- Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista ciencia UNEMI*, 12 (30), 143-159. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp143-159p>
- Tristán, A. (2008). Modificación al modelo de lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en medición*, 6(1), 37–48. <https://docplayer.es/37723395-Modificacion-al-modelo-de-lawshe-para-el-dictamen-cuantitativo-de-la-validez-de-contenido-de-un-instrumento-objetivo.html>

**Fecha de recepción:** 27/10/2021

**Fecha de revisión:** 23/03/2022

**Fecha de aceptación:** 06/04/2022

# MLS - INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



## Cómo citar este artículo:

Calvo Cubillos, C. L. & Villanueva Roa, J. D. (2022). La autobiografía escrita: escenario para la reflexión del yo, el entorno social y el proyecto de vida en estudiantes de Educación Secundaria en Bogotá. *MLS Educational Research*, 6(2), 180-194. doi: 10.29314/mlser.v6i2.723.

## LA AUTOBIOGRAFÍA ESCRITA: ESCENARIO PARA LA REFLEXIÓN DEL YO, EL ENTORNO SOCIAL Y EL PROYECTO DE VIDA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN BOGOTÁ

**Clara Lucía Calvo Cubillos**

Universidad Internacional Iberoamericana (Colombia)

[clara.calvo@doctorado.unini.edu.mx](mailto:clara.calvo@doctorado.unini.edu.mx) · <https://orcid.org/0000-0001-7077-1087>

**Juan de Dios Villanueva Roa**

Universidad de Granada (España)

[jvillanueva@ugr.es](mailto:jvillanueva@ugr.es) · <https://orcid.org/0000-0002-4574-0497>

**Resumen.** En la asignatura de Español se analizaron 187 autobiografías escritas por estudiantes de secundaria con el fin de examinar la forma cómo asimilan la competencia lingüística, a nivel gramatical y emocional y su relación con el entorno. Estudios previos señalan la gramática y la ortografía para explorar el uso de la lengua, pero no profundizan en la personalidad adolescente. El escrito desarrolló la cronología humana, desde el embarazo, la familia y la escolaridad, hasta el proyecto de vida, eje articulador del producto textual. La metodología combina el método cuantitativo y cualitativo para la obtención de resultados que son: la asimilación de la competencia lingüística, el autoconocimiento y su devenir histórico en la vida de los estudiantes. Plantear el proyecto de vida es esencial para ellos ya que les permite observar su experiencia vital en perspectiva y mejorar las condiciones de pobreza que agobia a algunas familias, concretar sus objetivos y superar la ausencia de educación que les impide progresar y conseguir trabajos remunerados, acorde con sus capacidades. El autoanálisis y la reflexión les hizo comprender sus vivencias, cambiar aquellas susceptibles de hacerlo y procurar el bien personal y de quienes forman parte de su entorno. Hoy, los recientes acontecimientos sociales y políticos de Colombia, al realizar marchas pacíficas para reclamar mejores oportunidades laborales, educativas y de salud, harán que la juventud realice un análisis de la situación, reflexione sobre su futuro y proponga cambios que beneficien a la sociedad y al país, a la luz de la producción autobiográfica.

**Palabras clave:** Autobiografía, narrativa, escritura, adolescente, interioridad

## **THE WRITTEN AUTOBIOGRAPHY: SETTING THE THINKING OF THE SELF, THE SOCIAL ENVIRONMENT, AND THE LIFE PROJECT OF SECONDARY EDUCATION STUDENTS IN BOGOTA**

**Abstract.** In the Spanish class, 187 autobiographies written by high school students were analyzed in order to examine how they assimilate linguistic competence, at a grammatical and emotional level, and their relationship with the environment. Previous studies are limited to analyzing grammar and spelling to explore the use of the language, but do not delve into the adolescent personality. The writing skill developed the human chronology, from pregnancy, family and schooling to the life project is the articulating axis of the textual product. The methodology combines the quantitative and qualitative method to obtain results that are: the assimilation of linguistic competence, self-knowledge, and its historical evolution in the lives of the students. Raising the life project is essential for them since it allows them to see their life experience in perspective and improve the conditions of poverty that overwhelms some families, specify their goals, and overcome the lack of education that prevents them from progressing and getting paid jobs, accordingly with their capabilities. Self-analysis and reflection made them understand their experiences, change those susceptible to doing so and seek the good of themselves and those who are part of their environment. Today, the recent social and political events in Colombia, by carrying out peaceful marches to demand better job, educational and health opportunities, will make the youth carry out an analysis of the situation, reflect on their future and propose changes that benefit society and to the country, in the light of autobiographical production.

**Keywords:** Autobiography, narrative, writing, adolescent, interiority.

### **Introducción**

La presente investigación titulada, *La autobiografía escrita: escenario ideal para la reflexión narrativa sobre el yo, el entorno social y el proyecto de vida en estudiantes de grados Sexto y Séptimo de Educación Básica Secundaria*, indaga sobre la producción textual en ciento ochenta y siete autobiografías escritas por los estudiantes del Colegio INEM Francisco de Paula Santander, de los grados Sexto y Séptimo con el fin de lograr una aproximación valorativa de la competencia lingüística como parte del contenido de la asignatura de Español. El colegio INEM Francisco de Paula Santander es una institución educativa distrital ubicada en la ciudad de Bogotá, Colombia, de carácter oficial, conformada por tres niveles de formación: Preescolar, Básica y Media. Su principal fortaleza favorece el enfoque de educación media diversificada a través del ofrecimiento de distintas modalidades que funcionan como capacitaciones en los campos técnico, humanista y científico, además de ser una institución reconocida por su formación flexible, abierta y calificada.

Los estudiantes pertenecen a la jornada tarde y la recolección de las autobiografías se realizó desde el año 2015 hasta el año 2018, en ocho secciones de Sexto grado y en seis secciones de Séptimo grado.

La investigación es novedosa para el campo de los estudios en pedagogía y didáctica en la enseñanza del Español en Educación Básica Secundaria, debido a las escasas investigaciones sobre la escritura autobiográfica en los primeros grados de bachillerato, pues esta se ha utilizado para afianzar aspectos gramaticales, práctica de las normas ortográficas y para establecer procesos de interpretación en diferentes niveles semánticos del texto, pero no analiza aspectos importantes del mismo como la emocionalidad o el pensamiento del estudiante sobre temas vitales de su existencia. Por tanto, el objeto de estudio de esta investigación tiene en cuenta la competencia lingüística



y la narración del yo, la búsqueda de identidad y el deseo de inserción social que priman en la edad adolescente.

Desde esta perspectiva, se crea un punto de partida importante en el currículo de Educación Básica Secundaria al interior del área de Humanidades y Lengua Castellana, en Colombia, particularmente, porque la escritura de la autobiografía no solo está sujeta al desarrollo de destrezas para la competencia lingüística, sino también para la adquisición de habilidades sociales en el estudiante y la conquista de la identidad personal.

Por medio del lenguaje, los estudiantes expresan sus sentimientos y emociones más íntimos en un deseo por manifestarse y reconocerse en la escritura. Al hacerlo, proclaman la autoconfianza adquirida y el sentido de pertenencia al interior del grupo social.

### **Marco Teórico**

Esta investigación valora la competencia lingüística, desde la propuesta escrita a través de la narración autobiográfica, a partir del uso adecuado del lenguaje, según las normas gramaticales y las correctas reglas ortográficas. Además, hace de la narrativa autobiográfica un ejercicio completo de enunciación escrita, del tratamiento adecuado de la información, de la expresión de la autonomía, de la iniciativa personal y de la conformación de aspectos sociales, diferente a producciones textuales como el cuento o la noticia, por ejemplo.

Algunas de las investigaciones acerca de la escritura autobiográfica, en niveles de educación secundaria, exploran la competencia lingüística a partir de lineamientos gramaticales y semánticos como la coherencia y la cohesión textual. Otras, analizan la relación entre experiencia personal y entorno, así como el desarrollo de la vida en grupos étnicos marcados e identificados dentro de la diversidad cultural. Es el caso de Malaver (2020) cuyo análisis de la autobiografía lingüística, a través de la visión de una docente universitaria plurilingüista destaca su percepción del mundo desde la gramática de los idiomas hablados y escritos de la docente, como el yidish, el español y el francés.

Moreira (2018) realiza un análisis de la autobiografía a través de la denominada “tecnoautobiografía” porque se basa en su experiencia docente universitaria, desde 1997 hasta 2017, para mostrar la transformación vivida en su docencia, desde la experiencia presencial hasta la experiencia virtual con el uso de las TIC.

Por su parte, Daza Peña (2018), analiza las autobiografías realizadas por estudiantes de grado Cuarto de primaria de la Institución Educativa Agropecuaria “Las aves”, Cauca, Colombia, para indagar cómo la producción escrita de los estudiantes fortalece el texto escrito. Se destaca la exploración en comunidades étnicas y la valoración del idioma ancestral.

El estudio de Lozano (2017) apunta a la investigación-acción y consiste en valorar la escritura hecha por niños de grados inferiores de primaria como una actividad social, donde los estudiantes puedan interactuar a través de ella y reconocerla como un ejercicio comunitario.

Nieto Devia, L.P y Penagos Fonseca, K.L., (2017) implementan un modelo de escritura autobiográfica que permite a los niños y jóvenes del Centro Cultural “Cultivarte” expresar sus sentimientos y emociones sin que se perciba como tarea o actividad académica.

Ramírez, Belmont, Melo, Sánchez y Rodríguez (2016), realizan una investigación con 130 autobiografías de niños nativos del grado Sexto de primaria en tres escuelas públicas rurales del sur del Estado de Morelos en México, que buscan establecer

parámetros lingüísticos, acordes con el currículo oficial en la producción textual y la interacción psicológica producida por la escritura autobiográfica. Si bien, el primer objetivo es logrado, el segundo no, y solo alcanza una breve mención al respecto.

Moriña (2016), analiza historias de vida desde aspectos inherentes al modelo autobiográfico. Tiene en cuenta las representaciones relativas a las experiencias de estudiantes de educación secundaria con discapacidad a quienes da identidad y voz en un modelo de investigación-participación. Es una propuesta acorde con la realidad investigativa pues el participante adquiere la dimensión de investigador y coautor de los resultados y el investigador alcanza los límites de participante, activo y comprometido con una investigación colaborativa y conexas.

Rendón y Rendón (2015), analizan autobiografías de jóvenes universitarios de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, con el fin de sensibilizarlos frente al proceso de la investigación en los primeros años de realización del pregrado y examinar el producto textual a partir de la proposición de objetivos, metodologías y formulación de problemas a partir de la experiencia personal.

Las investigaciones, a partir de productos textuales con participación de estudiantes de educación secundaria, se aproximan al objeto de estudio de forma elusiva, dada la brevedad temporal de los periodos académicos de los grados y el amplio sumario de temas para abarcar. En cambio, la semestralización, en la formación universitaria, otorga un periodo de tiempo más extenso y el análisis de los resultados en las actividades de los estudiantes son abarcadores y laxos.

En cuanto a los pasos que se observaron para llevar a cabo la investigación, se tuvo en cuenta la reglamentación que orienta el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) en correspondencia con la Ley 115 General de Educación de 1994 para el área de Lengua Castellana, en educación secundaria, con referencia a los grados Sexto y Séptimo, Ley que precisa las directrices de la producción textual de los estudiantes y el marco de programación de la competencia lingüística y comunicativa. Esta política establece el término, autobiografía, como una producción textual escrita y no tiene en cuenta los conceptos de “life story” o “life history” de los que Huchim y Reyes (2013) hacen referencia, basados en Denzin (1978), el primero en configurar estos conceptos a partir de sus características y razón de ser. Para los autores, lo importante es reflexionar sobre la vida personal y contarla a los demás, pues “...narrar una vida es un aspecto de crecimiento hacia un futuro imaginado y, por consiguiente, implica recontar e intentar revivir esa historia” (p.9). Sea la representación utilizada, historia de vida o autobiografía, corresponde a la narración de una experiencia vital, crucial y significativa para el autor.

No obstante, al seguir la política de la Ley 115 General de Educación colombiana el término “autobiografía” es abarcador y totalizante porque intenta narrar la experiencia de vida de una persona por medio de las etapas iniciales como el embarazo y el nacimiento hasta llegar a un momento actual, a diferencia de los términos “life story” o “life history” que hacen referencia a la narración de solo una etapa de la vida escrita por el protagonista o al relato que otro realiza de un aspecto de esta vida.

En cuanto a la etimología del término ‘autobiografía’, se puntualizó sobre el concepto de May (1982), quien lo define como un examen de conciencia realizado desde la intimidad del autor y próximo al diario íntimo (p.29). En cambio, Yllera (1982), lo inscribe dentro del género verídico que, junto con la historia, dice la verdad sobre lo sucedido a alguien, como evidencia de hechos materiales sucedidos en un tiempo real, mientras que los hechos emocionales o “psíquicos” son reinventados por la imaginación (p.165). Scarano (1997), por su parte, considera el término como dilema o borde, al denominarlo “borde paradójico” porque el texto autobiográfico se encuentra entre la descripción de lo real y el discurso que lo narra. Desde su perspectiva, “Este espectro de

subjetividades nos introduce en la problemática relación entre texto y vida, sujeto histórico y sujeto textual y a un corpus discursivo específico que pone de relieve y explota esa cuestión: el texto autobiográfico” (p.2). Al situarlo en el límite, la autobiografía no es un texto ficticio porque los hechos narrados no son completamente imaginados, y al mismo tiempo, no es un texto histórico que contrasta las referencias con la realidad vivida por el individuo porque, de todas formas, apela a la imaginación para reconstruir los sucesos. En ese sentido es una definición adecuada a un género limítrofe al que la autora no desea delimitar, sino por el contrario, entretenerse en sus pliegues.

Entre todas las definiciones planteadas se reconoce a Lejeune (1994) el formalizador del término al considerarlo como: “Relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y en particular, en la historia de su personalidad” (p.50). La explicación del teórico contiene varios aspectos interesantes. Primero, es una referencia sobre el pasado de una persona real, que formaliza su vida a través del género narrativo y le otorga especial importancia a la historia de su personalidad. En este punto, el autor resta importancia a los sucesos por sí mismos, pues lo interesante del relato es la descripción que hace el narrador de su propia personalidad: quién fue, qué hizo y, sobre todo, cómo lo hizo; de qué manera enfrentó los retos que la vida le impuso, cómo los vivió, qué fragilidades mostró o en qué se equivocó, todos, cuestionamientos que conforman el marco de la personalidad del relator. Sin embargo, el aporte de Lejeune radica en la triangulación del “pacto autobiográfico” conformado por autor, narrador y personaje como un sólido conjunto para demarcar el rol que cada componente cumple en el texto. Textualmente, Lejeune (1994) delimita el “pacto autobiográfico” como la necesidad que tienen las literaturas íntimas para “que coincidan la identidad del autor, la del narrador y la del personaje” (p. 52), es decir, existencias iguales y correspondientes, en simultaneidad de equivalencia.

En cuanto al concepto que enmarca la noción de ‘yo’, Cuasante (2013, p.167) lo integra al texto autobiográfico como parte de la existencia humana y lo considera promotor de una actividad autorreflexiva, analítica de la realidad y en permanente búsqueda de identidad. Complementa esta visión Delory-Momberger (2014, p.697) quien denomina “biografización” al sumario de escritura de la propia vida como posturas, adornos, modos de ser y de actuar, al constituirlos como compendio de la imagen del ‘yo’. El contexto planteado por el autor refiere no solo a los sucesos narrados sino también a aquellos referentes esenciales en la vida de todo ser humano, pero poco relatados. El lenguaje no verbal y sus elementos constitutivos conforman la vida diaria y, sin embargo, no se tiene conciencia de su importancia y de la riqueza que otorga a la vida del individuo al momento de escribir. Material como música, estilo de moda, mobiliario o formas de la personalidad individual conforman el universo narrativo del individuo, pero poco se tiene en cuenta.

El tema de la subjetividad es asumido por Hume (1981) al analizarla como parte de un examen de conciencia, de la observación de sí mismo, y del esfuerzo de memoria que requiere el autor para fijar hechos, personas y tiempos en un texto ordenado y sistemático que dé cuenta de su propia vida. Incluye la identidad como búsqueda propia de la naturaleza humana, y es la memoria el hilo conductor que la organiza y le confiere esencialidad: “La memoria deberá ser considerada y fundamentalmente por esta razón, como la fuente de la identidad personal.” (p. 412).

Por su parte, Arfuch (2013) aporta al tema el reconocimiento de la temporalidad que el autor divide por etapas como medio para significar su vida. “La narración autobiográfica parece invocar la temporalidad al recorrer, las estaciones obligadas de la vida en el vaivén entre diferencia y repetición, entre lo que hace a la experiencia común y lo que distingue a cada trayectoria” (p.27)

De otro modo, los estudios en narratología otorgan valor a los elementos constitutivos de la forma autobiográfica al considerarlos fundamentales en su elaboración. Por ejemplo, Todorov (1970, p.174)) define el elemento temporal de la autobiografía, no como el tiempo transcurrido de una vida, sino como el tiempo de la narración, es decir, el tiempo de la escritura. Para él, son dos naturalezas distinguibles la una de la otra, marcadas por ritmos diferentes y no comparables entre sí. El trabajo de Bertaux (1989, p.217) completa esta visión, al definir la autobiografía como una composición lingüística constituida por el referente que la origina, la sensibilidad que la nutre y la conformación espacio-temporal que la enmarca. Al respecto, el aporte de Benveniste (1997, p.161) compendia el estudio narratológico al examinar el verbo ser como el de mayor carga semántica dentro del texto porque es capaz de sostener toda la narración autobiográfica. Por eso, la significación del verbo ser es fundamental en la autobiografía al convertirse en la naturaleza propia del relato en primera persona porque afirma, confirma y autorreferencia al yo.

Sobre la emotividad del adolescente, el planteamiento de Van Manen (2010, 3ª ed, p.63) conduce a la necesidad de profundizar en la comprensión de la vida adolescente y mantener el tacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes. En consonancia, Ausubel (1983, p.5) plantea el aprendizaje significativo como el medio por el cual el joven reconoce los elementos de su entorno, de su vida familiar, del grupo social al que pertenece, de las relaciones afectivas y las circunstancias de su ambiente educativo de forma natural sin que nadie las señale y combina el nuevo conocimiento con el ya existente en su vida. En este sentido, la autobiografía contribuye a este reconocimiento y profundiza el reconocimiento del ser, de la identidad, del entorno y de la subjetividad, propias del adolescente al convertirse en explorador de su intimidad y de su yo.

Por último, Savin-Baden and Niekerk (2007, p.463) destacan la importancia de ver al ser humano detrás del autor y no solo la autobiografía como objeto de estudio: "...listen to participants' stories; acknowledge the mutual construction of the research relationship (both researcher and participant have a voice with which to tell their stories)".

La metodología utilizada para la elaboración de las autobiografías de los estudiantes se desarrolla en varias etapas. Primero, la explicación de la forma, contenido y razón de ser de esta escritura. Luego, el proceso escritural del texto a través de un bosquejo de las historias de vida y la corrección de forma y contenido de estas. Por último, la producción del texto autobiográfico definitivo al tener en cuenta el uso de la competencia lingüística. Posteriormente, se realizó la selección de la muestra, la lectura y revisión de los textos, y, por último, el análisis e interpretación de estos para la obtención de los resultados de la investigación.

La exploración metodológica se basó en la combinación de análisis, entre el método cualitativo a través de las categorías y las subcategorías surgidas de las autobiografías como narración autobiográfica, el desarrollo psicosocial del adolescente, la competencia lingüística, la familia y su proyecto de vida, analizadas por el sistema Atlas Ti y el método cuantitativo a través de la escala Likert, que tuvo en cuenta la frecuencia del uso de rangos como el entorno, el yo, los errores ortográficos, la identidad, el oficio de los padres y la edad, entre otros. Los resultados de la metodología mixta produjeron las tablas que fundamentan la interpretación y la correspondencia de categorías, entre el análisis cuantitativo y el cualitativo. Se tuvieron en cuenta las sugerencias expuestas por Andréu (2011) y Moriña (2016) para quienes el análisis e interpretación de contenidos se complementa con las imágenes asociadas al texto para conformar un sentido global y dar cuenta del carácter del autobiógrafo.

## Resultados

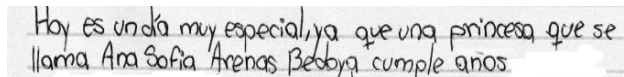
Se recopilaron 187 autobiografías, ver Tabla 1, de las cuales 89 fueron escritas por niñas y 98, por niños de los grados sexto y séptimo, del Colegio INEM Francisco de Paula Santander, en la jornada tarde.

Tabla 1  
*Distribución de autobiografías escritas por género*

Género	Número	%
Femenino	89	47,6
Masculino	98	52,4
Total	187	100,0

Hubo un mayor número de niños, 98 que escribieron su autobiografía sobre un número menor de niñas, 89, que la elaboraron. Estos grupos de estudiantes se escogieron indistintamente de los grados donde se recopiló el material.

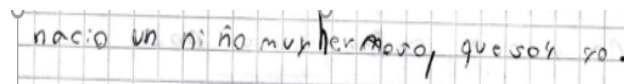
Desde el inicio del escrito, los estudiantes utilizan el conocimiento de la competencia lingüística al manifestar la aceptación que tienen de su individualidad. A partir de allí, narran sus formas de ser y se autodescriben al utilizar adjetivos que distinguen y realzan su rol de hijos a escalas reales. El día en que la alumna 1, cumple años, es un día especial porque ella se autodefine como una princesa:



Hoy es un día muy especial, ya que una princesa que se llama Ana Sofía Arenas Beboya cumple años.

Figura 1. Manuscrito de la alumna 1

La estética física está presente en el escrito del alumno 2, un estudiante que se autodefine como “un niño muy hermoso”:



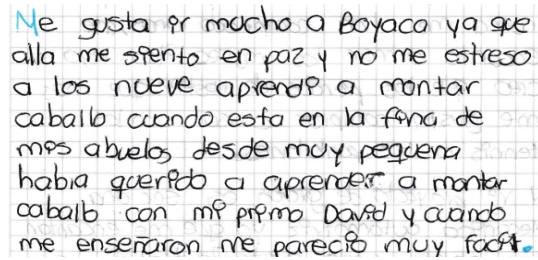
Y nació un niño muy hermoso, que soy yo.

Figura 2. Manuscrito del alumno 2

Este ejemplo evidencia el grado de desarrollo psicosocial del adolescente en términos de autoafirmación del yo, pues el estudiante vislumbra que es objeto y sujeto de su propia narración cuando desde el primer párrafo autobiográfico concreta su identidad y afirma su ser único e individual a través de la enunciación de la primera persona, yo. Intuye la diferencia con los demás, entre los padres y hermanos.

Igualmente, la narración autobiográfica se concreta desde las primeras líneas de los manuscritos al iniciar el proceso de biografización enunciado por Delory-Momberger (2014), pues la escritura del relato da cuenta de sus años infantiles, de la constitución familiar, del desarrollo educativo que han vivido y de los gustos o pasatiempos que empiezan a adquirir durante su desarrollo vital. La alumna 3, describe cómo, desde pequeña sus padres la llevaban a Boyacá, un departamento colombiano de la geografía altiplana, propicio para conocer y explorar sus afluentes hídricos y sus riquezas naturales de fauna y flora. Viaja cada temporada de vacaciones a la casa de sus abuelos y allí

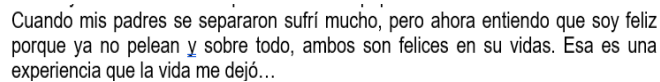
aprende a montar a caballo. Para la niña son momentos inolvidables de paz y de aprendizaje. Ella lo narra así:



Me gusta ir mucho a Boyaca ya que alla me siento en paz y no me estreso a los nueve aprendi a montar caballo cuando esta en la finca de mis abuelos desde muy pequena habia querido a aprender a montar caballo con mi primo David y cuando me enseñaron me parecio muy facil.

*Figura 3. Manuscrito de la alumna 3*

Por otra parte, la categoría de familia de los estudiantes se ve conformada por grupos disímiles y no se encuentra estandarizada. Algunos viven en hogares de familias establecidas con padres, hijos y hermanos y otros viven con un solo progenitor. Esta situación dificulta su desarrollo emocional, psicosocial y de identidad pues quisieran tener a su lado a la persona que admiran y aman. Los padres del alumno 4 se separaron cuando él era pequeño. Lo describe como un momento de sufrimiento, pero comprende que fue mejor porque las continuas peleas de los padres dificultaban la vida en el hogar y no permitían la paz familiar. Hoy, cada uno de los padres, es feliz en su nueva vida. El estudiante narra lo siguiente:



Cuando mis padres se separaron sufrí mucho, pero ahora entiendo que soy feliz porque ya no pelean y sobre todo, ambos son felices en su vidas. Esa es una experiencia que la vida me dejó...

*Figura 4. Transcripción del manuscrito del alumno 4*

Si bien fue un suceso lamentable para el estudiante, su aceptación de la realidad le ha permitido superar esta separación, comprender el beneficio que produjo la situación, pues la familia es feliz a su manera, y, sobre todo, él aprendió de esta experiencia que la vida le dejó.

El episodio narrado por este estudiante cumple un principio de la autobiografía, consistente en el aprendizaje que dejan las experiencias. Recapitular las vivencias beneficia la memoria y el rescate de acontecimientos vividos de difícil recordación, pero evocarlos implica rescatarlos y aprender de las emociones pasadas como una forma de asimilar las experiencias y crear resiliencia. Aunque el momento fue duro y trajo dolor a los protagonistas, el paso del tiempo permite percibir el hecho como una experiencia superable, admisible e instructiva. Es una idea acorde con lo expresado por Ausubel (1983) sobre el aprendizaje significativo: “La experiencia humana no solo implica pensamiento, sino también afectividad y únicamente cuando se consideran en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia” (p.1).

Otra de las categorías analizadas en la narración autobiográfica es la profesión o trabajo de sus progenitores. Los estudiantes manifestaron abiertamente el oficio o profesión de los padres, lo cual implicó realizar un análisis de esta información. La Tabla 2 muestra que la mayoría de los textos, el 64.2%, describieron el oficio o profesión de los padres, mientras que una minoría, el 35.8%, no lo reportó, no por carecer de un trabajo, sino porque el dato fue omitido.

Tabla 2  
Oficio o profesión de los padres de familia

Profesión/oficio de los padres	N	%
Si	120	64,2
No	0	0
No Reporta	67	35,8
Total	187	100

La implicación contenida en esta información es interesante porque demuestra cómo la oportunidad de adquirir una profesión u oficio definido permite el desarrollo y progreso del núcleo familiar. Aunque el promedio de los padres de familia no posee una carrera universitaria, la oportunidad laboral que brinda el conocimiento de un oficio o profesión es gratificante y beneficioso para la familia en términos de economía y estabilidad. Los oficios y profesiones son variadas y van desde ejercer un cargo profesional bien remunerado y legalmente constituido, hasta el trabajo informal que ejercen los vendedores ambulantes o las labores domésticas o de asistencia, como conserjería, mecánico de autos, operarios o ayudantes en peluquerías, almacenes o tiendas de alimentos y comestibles, entre otros.

El alumno 5 cuenta que vivió sin su padre durante los primeros meses de vida, pues este se ausentaba por cuestiones de trabajo en una firma de ingenieros:

Mis primeros meses de infancia hasta el año fui criado por mi madre Sandra Patricia Mateus. Mientras tanto mi padre Yeison Abril Rivas trabajaba en una empresa de ingenieros llamadas MEPROIN. En estos años disfruté el cariño de mi madre

Figura 5. Transcripción del manuscrito del alumno 5

No obstante, disfrutó del cariño de la madre y de su crianza, a pesar de la situación.

Los padres del alumno 6 son licenciados en biología y esta profesión les ha permitido progresar como familia y ofrecerles a sus hijos una buena calidad de vida:

Mis padres se conocieron en la Universidad Distrital, estaban estudiando una docencia en biología y coincidían en una materia.

Figura 6. Transcripción del manuscrito del alumno 6

No ocurre igual con los progenitores de la alumna 7. La madre no trabaja y el padre carece de estabilidad laboral y económica. Su oficio es ser conductor de diferentes vehículos, pero la ausencia de estudios superiores o especializados no le permite trabajar de forma consistente y perdurable. Es una situación reflejada en el poco desarrollo familiar:

Mi papá trabajó en un bus. Luego manejó mula. Después trabajó en una empresa de rines y ahora trabaja en un taxi.

Figura 7. Transcripción del manuscrito de la alumna 7

Una situación de oficio o profesión intermedia es la narrada por la alumna 8, pues su padre es policía. En Colombia, la educación de un agente de policía se considera una

carrera técnica que no alcanza el grado de estudio superior universitario. Quienes se preparan para desempeñarse como agentes de policía se preparan en una academia militar. Sin embargo, los agentes de policía gozan de varios beneficios como: subsidio de vivienda, salud y educación, bonificaciones anuales por sus logros y desempeños y alcanzan la pensión a los 20 años de servicio. La estudiante no ve con frecuencia al padre, pero comprende su trabajo y se siente orgullosa de él:

Mi papá por su trabajo no ha permanecido mucho tiempo conmigo. Él es policía y yo me siento muy orgullosa de él.

*Figura 8. Transcripción del manuscrito de la alumna 8*

Por último, se encuentra la categoría de análisis sobre el proyecto de vida. Se trata de un asunto importante para los estudiantes, pues debido a su juventud se requiere el planteamiento de un proyecto que aclare un posible futuro como directriz a seguir hasta alcanzar sus metas. A continuación, la siguiente Tabla ilustra al respecto:

Tabla 3  
*Proyecto de vida*

Está seguro sobre su proyecto de vida	Nº	%
Si	110	58,8
No	16	8,6
No Reporta	61	32,6
Total	187	100,0

Como se aprecia en la Tabla 3, 110 estudiantes describieron un proyecto de vida plausible, es decir, el 58,8% respondieron al interrogante. En cambio, un porcentaje de 8,6 %, correspondiente a 16 estudiantes no propusieron nada, aunque titularon la etapa. Por último, 32,6% del total de estudiantes no reportó el proyecto de vida, es decir que, de 187 autobiografías, 61 estudiantes no mencionaron la etapa.

En las narraciones sobre el tema los estudiantes que lo propusieron comprenden la importancia del proyecto de vida y desde un comienzo definieron el oficio o profesión que desean realizar.

La alumna 9 plantea con firmeza y seguridad su deseo de asistir a la universidad y convertirse en docente de primera infancia:

PROYECTO DE VIDA  
Mi proyecto de vida es ir a la universidad y quiero estudiar atención a la primera infancia y ser profesora.

*Figura 9. Transcripción del manuscrito de la alumna 9*

El alumno 10 desea terminar la secundaria, convertirse en futbolista, tener una casa buena para su familia y convertirse, día a día, en una buena persona. Su proyecto de vida es optimista y vivificante:



PROYECTO DE VIDA

Cuando termine mis estudios de bachiller, quiero ser futbolista, casarme, tener una familia establecida y seré cada día mejor persona.

Figura 10. Transcripción del manuscrito del alumno 10

El alumno 11, en cambio, tiene dudas al respecto y prefiere conocer más asignaturas para decidirse por algún tipo de conocimiento:

PROYECTO DE VIDA

Pues no sé porque como estudio en este momento pues me dedico a conocer más de las materias como matemáticas, sociales, artística y educación física y pues cambiar al país porque estamos mal económicamente.

Figura 11. Transcripción del manuscrito del alumno 11

Sin embargo, el alumno 11 reconoce la situación del país al querer cambiar su economía por una mejor y productiva para todos.

Como objetivo de investigación se encuentra la apropiación que los estudiantes hacen de la competencia lingüística, una categoría de análisis muy importante. La escritura autobiográfica la incrementa y propicia el mejoramiento de la lengua escrita a partir de la narración de relatos de vida. Los estudiantes ven la necesidad de reproducir el texto de forma clara, coherente y precisa, bajo la intención comunicativa de representar los acontecimientos más importantes de su existencia y expresar los sentimientos y las emociones que han acompañado su vida para que sean conocidos por otros.

En conjunto, los estudiantes han aprendido el significado del texto autobiográfico, su estructura y organización y han obtenido la capacidad de expresar correctamente las etapas de vida a través de la construcción de secuencias narrativas en cada una de estas, al realizar la distribución gramatical de la oración: sujeto, verbo, espacio y tiempo. Es decir, han adquirido la competencia necesaria para articular ideas y sentimientos a través de la oración con sentido completo. Distinguen el sujeto, la acción que realiza y lo ubican en un espacio y tiempo determinado.

A continuación, algunos ejemplos al respecto:

EMBARAZO

La etapa de embarazo de mi madre se desarrolló de manera tranquila. Ella siempre gozó de buena salud. Adicional, que mis familiares recibieron con mucho agrado la noticia de mi llegada a casa. Mi padre y mi madre siempre salían a disfrutar de sitios naturales como parques, fincas y esa tranquilidad de la naturaleza me fue transmitida. Mi padre se encargó de organizarme la habitación y mis tías me regalaron mi primera cama. Mi madre siempre me leía fábulas.

Figura 12. Transcripción del manuscrito del alumno 12

BACHILLERATO

Hice sexto en otro colegio. Después me devolví al INEM.  
Yo pienso graduarme del INEM como mi hermano.

Figura. 13. Transcripción del manuscrito del alumno 13

PROYECTO DE VIDA

Mi particular proyecto de vida se basa principalmente por terminar mis estudios de bachiller. Comenzar una carrera profesional y claro, terminarla. Me encantaría mucho estudiar gastronomía, aprender a cocinar, viajar, ser el mejor, pero tengo muy en claro lo que quiero ser y lo que puedo ser, por lo tanto, también me gustaría estudiar contabilidad, en lo único en lo que soy bueno.  
Tener un empleo, tener una casa, tener mis cosas, no depender y necesitar de nadie. Ser independiente, tal vez una novia, casarme, tener dos hijos, darles todo lo que yo nunca tuve. Ser un gran papá, el mejor esposo, viajar, disfrutar mi vida porque de esto se trata la vida. De disfrutar el camino, pero sobre todo ser feliz y hacer feliz a los míos. De ahí para allá, puede que la vida me sorprenda.

Figura. 14 Transcripción del manuscrito del alumno 14

En los tres casos anteriores, los estudiantes amplían el enunciado central para desarrollarlo a través de una información concreta y clara, relacionada con la etapa autobiográfica en cuestión. De igual manera, siguen el orden narrativo natural al describir los sucesos acaecidos en el embarazo, su proceso durante el bachillerato y Proyecto de Vida que se sintetiza en afirmaciones cohesionadas mediante el uso adecuado de los signos de puntuación: el punto seguido, la coma y el punto aparte; gramaticalmente se reconocen en los adjetivos posesivos como: “mi padre y mi madre..., mis familiares, mis tías”; en la conjugación de los verbos en primera persona del singular, “yo”, al demostrar una acción directa sobre el evento: “hice sexto en otro colegio”, o, ...”yo pienso graduarme del INEM como mi hermano”. Así mismo, aportan información sobre sus gustos: “Me encantaría mucho estudiar gastronomía” ..., “también me gustaría estudiar contabilidad...”; aunque, en este caso, el estudiante reconoce su gusto por el estudio de la contabilidad, pero examina que es “lo único en lo que soy bueno”, es decir, analiza su limitación y no teme expresarla.

Al narrar cada una de estas etapas, los estudiantes las ubican en contexto y expresan los valores aprendidos de sus padres como el deseo de apreciar y disfrutar la tranquilidad que brinda la naturaleza: “...y esa tranquilidad de la naturaleza me fue transmitida”, o el ejemplo que debe seguir del hermano que se graduó del Colegio INEM Francisco de Paula Santander. Se intuye en esta afirmación el beneficio que representa salir de este colegio y el orgullo que siente al lograrlo. Inclusive, el estudiante que narra su Proyecto de Vida desea terminar sus estudios de Educación Media, culminar una carrera profesional, “ser el mejor” y sostener un hogar con alta calidad de vida para ofrecer a sus hijos “...todo lo que yo nunca tuve. Ser un gran papá, el mejor esposo..., pero sobre todo ser feliz y hacer feliz a los míos”. Como puede apreciarse, se trata de escrituras con buen dominio de la competencia lingüística, pues elaboran textos narrativos, descriptivos y argumentativos en los que se evidencia una adecuada habilidad comunicativa para expresar hechos, intereses y deseos personales.

De esta forma, se evidencia cómo la organización autobiográfica inicia en el embarazo y culmina en el proyecto de vida. Son conscientes de ser los protagonistas de su propia historia y tratarán de narrarla lo más amena y entretenida posible.

Como forma de asimilar el aprendizaje significativo los estudiantes se basaron en las destrezas gramaticales y semánticas, obtenidas en los grados de primaria y complementaron el proceso con las nuevas herramientas otorgadas en el desarrollo de la asignatura. Inclusive, fortalecieron la distinción del tipo de texto, que para el caso corresponde al narrativo, sus características y su función en el ámbito de la comunicación.

La realidad de sus vidas les permitió poner en práctica la competencia lingüística a través del relato de las relaciones establecidas entre ellos con sus familias, con los amigos, con el entorno y consigo mismos. Las circunstancias particulares de sus vidas y las afectaciones producidas por estas son la información necesaria para organizar el texto autobiográfico. Escriben a partir de los hechos externos vividos como el embarazo de la madre, el nacimiento o la infancia, pero los entrelazan con las emociones y los sentimientos surgidos y así, entretienen el texto narrativo y el texto descriptivo que forma la tipología textual narrativa.

Una vez culminado el proceso de escritura, la autobiografía adquiere significación para el estudiante, pues advierte que los hechos narrados son propios, individuales y diferentes a la acción humana de los otros y que el mundo construido alrededor suyo le pertenece, no como producto material sino como insumo primordial de su existencia.

El acto de reflexionar sobre el ser y la propia existencia es la que permite trascender y comprender el mundo como propio. Los estudiantes no solo han representado

su vida a través de un acto lingüístico y comunicativo, sino que han aprendido sobre sí mismos, sobre el mundo, que es su misma vida y sobre los demás.

Dominar la competencia lingüística implica ver el mundo con amplitud y comprender que se forma parte de una sociedad a la que se debe aportar lo mejor de cada uno para edificarla y llevar el progreso para todos. Así lo manifestaron en los proyectos de vida. Buscan la trascendencia y el servicio a los demás. Intentan superar a sus padres a través de la educación y la formación especializada en un campo del conocimiento con el fin de construir un mundo mejor y accesible para sí mismos, para sus familias y para el entorno.

### **Discusión y conclusiones**

Un interesante aspecto para la discusión del tema es el relacionado con el aporte de la investigación al ámbito educativo institucional, no solo por resaltar la importancia de la narración autobiográfica como producto textual característico de la competencia lingüística, sino también por propiciar una ganancia dentro de los establecimientos educativos al transformar, la propuesta curricular, en las áreas de Español y Sociales, por ejemplo, a una dinámica adaptable que permita la creación y promoción de proyectos transversales notorios para la búsqueda de nuevas formas privadas y subjetivas de la producción textual en los estudiantes, como pueden ser videos, fotografías, productos audiovisuales, entre otros. Estas exigencias de composición creativa y sus resultados pueden impulsar la calidad y el rigor académico necesarios para dotar de flexibilidad, excelencia y competitividad curricular al centro educativo.

Otra particularidad interesante para resaltar es cómo la narración autobiográfica escrita, producida por los adolescentes, representa un marco ideal para analizar aspectos de orden social, psicológico, afectivo, lingüístico e incluso filosófico, dado que son contenidos relacionados con la condición humana, compleja, diversa y multidimensional y, para el caso, de una conciencia en formación.

Los grupos de estudiantes podrían homogenizarse de forma masiva en la medida que pueda ampliarse el desarrollo de la competencia lingüística a otras áreas del currículo, de tal manera que los estudiantes puedan escribir, constante y permanentemente, en todas las asignaturas. Se deja el desarrollo de la competencia lingüística al área de Español, mientras que se entiende que debe ser asunto de todas las áreas del conocimiento. Comprender un problema matemático y desarrollar de forma clara el resultado es competencia lingüística y comunicativa e implica comprensión de lectura en forma literal, inferencial y crítica. También involucra una escritura concisa y coherente, acorde con la pregunta planteada y la respuesta sugerida. Y así, las demás áreas curriculares requieren de la competencia lingüística para su desarrollo, seguimiento y comprensión.

Un aspecto interesante para los estudiantes es la facilidad adquirida al proyectar un futuro para sus vidas. Quienes lo hicieron tuvieron en cuenta el mejoramiento de la calidad de vida, tanto personal como familiar e incluso buscan los medios para ayudar a sus familias y obtener suficiente conocimiento académico que les permita sostener a otros familiares que los han apoyado y ayudado. Es decir, coexiste en ellos un sentido humano profundo de colaboración y entrega para servicio de los demás. Sus intenciones son altruistas al procurar la dinámica de la equidad para el cambio y la transformación social.

Los estudiantes que plantearon el proyecto de vida buscan mejorar las condiciones de pobreza de sus familias, lograr sus objetivos y formar una familia notable al suplir los errores cometidos por sus padres, como ausencia de educación que les hubiese permitido encontrar trabajos profesionales adecuados; no abandonar a sus hijos; acompañarlos en todo el proceso de crecimiento y desarrollo; obtener mayores ingresos económicos;

aumentar el nivel de vida de sus familias; disfrutar la vida y procurar ser felices con cada nueva experiencia.

La narración del hecho autobiográfico se relaciona con la expresión de identidad, con el entorno social y con la idea del yo en los jóvenes estudiantes por la acción ejercida para reflexionar sobre sí mismos en la adquisición de una temprana autoconciencia. Dar este paso, implica conocer el cambio y permitirse la transformación de la vida individual y del entorno.

Varios de ellos lograron la recapitulación de sus vidas a través de un ejercicio continuo de activación de la memoria y de organización mental para la expresión lingüística y comunicativa del escrito autobiográfico. Organizar ideas sobre el accionar de sus vidas y adecuarlas al escrito autobiográfico, de forma clara y coherente, es un acto de conciencia y madurez por lo que implica el dominio de la competencia lingüística y por la contrastación con su propia emocionalidad y pensamiento.

Sin embargo, una minoría de estudiantes no logró el dominio escritural de la competencia al fallar en reglas ortográficas, adecuación lógica de la secuencia narrativa, elaboración de todas las etapas de vida y falencias en la organización de ideas para una adecuada elaboración de la coherencia y cohesión textual.

Faltaría repetir el ejercicio autobiográfico en una dinámica puntual y de mayor duración sobre el modelo error-corrección que permita transformar el texto escrito con base en las limitaciones de la competencia lingüística de cada estudiante y fortalecer aquellos aspectos en los que se observan mejores habilidades.

Otra limitación encontrada se relaciona con el proyecto de vida. La mayoría lo planteó y tuvo claridad sobre su conveniencia, pero hubo estudiantes que descuidaron su narración y no exploraron esta etapa de importancia para su vida, al no saber qué hacer o cómo prepararse para el futuro.

### Referencias

- Andreu, J. (2011). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Universidad de Granada.  
<https://mastor.cl/blog/wpcontent/uploads/2018/02/Andreu.analisis-decontenido.34-pgs-pdf>
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía*. Fondo de Cultura Económica.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa*. Trillas.
- Benveniste, E. (1997). *De la subjetividad en el lenguaje*. En *Problemas de lingüística general*. Editorial Siglo XXI.
- Bertaux, D. (1989). Los relatos de vida en el análisis social. *Módulo virtual: memorias de la violencia*. <http://metodo3.sociales.uba.ar/files/2014/10/Bertaux-Los-relatos-de-vida-en-el-an%C3%A1lisis-social1.pdf>
- Cuasante Fernández, E. (2013). Aproximaciones críticas a los escritos en primera persona. *Lingüística y Literatura*, (64), 163-178.
- Daza Peña, J.A. (2018). Fortalecer la producción de textos narrativos a través de la autobiografía como estrategia metodológica con los estudiantes de la "Las aves". Santander de Quilichao, Cauca, Colombia. <https://repositorio.unicauca.edu.co>
- Denzin, N.K. (1978). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw Hill.
- Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. *Ley 115*. Bogotá, Colombia. <http://hdl.handle.net/11520/14643>

- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *RMIE Revista Mexicana de investigación educativa*, 19(62), 695-710.
- Huchim Aguilar, D. y Reyes Chavez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades investigativas en educación*, 13(3), 1-27.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44729878019>
- Hume, D. (1981). *Tratado de la naturaleza humana*. Editora Nacional.
- Lejeune, P. (1994). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Megazul-Endymion.
- Lozano, M. (2017). El aprendizaje de la escritura inicial desde una perspectiva sociocultural: una experiencia de formación en investigación. *Enunciación*, 22(2), 166-177. <http://dx.org/10.14483/22486798.11953>
- Malaver, I. (2020). Autobiografía lingüística. Actitudes, creencias y reflexiones para la enseñanza de idiomas. *Revista EntreLinguas*, 6(1), 176-193.  
<http://dx.org/10.29051/el.v6il.13664>
- May, G. (1982). *La autobiografía*. Fondo de Cultura Económica.
- Moreira, M. (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 56, 1-21.  
<http://dx.org/10.6018/red/56/1>
- Moriña, A. (2016). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfica-narrativa*. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Nieto Devia, L.P. y Penagos Fonseca, K.L. (2017.). *El papel pedagógico del relato autobiográfico en la construcción de la identidad por medio de experiencias artísticas de los niños y niñas de 11 a 14 años en un contexto de diversidad cultural del programa "Cultivarte" en la localidad de Bosa*. [Trabajo de grado], Universidad Distrital Francisco José de Caldas., Bogotá.  
<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/6744/NietoDeviaLeidyPaola2017.pdf>
- Ramírez, A., Belmont, A., Melo, G., Sánchez, U., y Rodríguez, C. (2016). La autobiografía como aprendizaje esperado y comportamiento lingüístico en niños rurales mexicanos. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 8(3), 61-71.
- Rendón Cardona, C. y Rendón Cardona, P. (2015). *La autobiografía como metodología de enseñanza en el proceso investigativo*. Monografía de Maestría. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Savin-Baden, M. y Niekerk, L. (2007). Narrative inquiry: theory and practice. *Journal of Geography in Higher Education*, 31(3), 459-472.  
[https://www.researchgate.net/publication/232927132\\_Narrative\\_inquiry\\_theory\\_and\\_practice/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/232927132_Narrative_inquiry_theory_and_practice/citation/download)
- Scarano, L. (1997). El sujeto autobiográfico y su diáspora. *Protocolos de lectura Orbis Tertius*, 2. <http://www.orbistertius.unlp.edu.ar>
- Todorov, T. (1970). Las categorías del relato literario. En *Análisis estructural del relato*. Tiempo Contemporáneo.
- Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza*, (3ª ed.). Paidós.
- Yllera, A. (1982). La autobiografía como género renovador de la novela: Lazarillo, Guzmán, Robinson, Moll Flanders, Marianne y Manon. *Revista Selgyc*, 4, 163-191.

**Fecha de recepción:** 21/08/2021

**Fecha de revisión:** 10/01/2022

**Fecha de aceptación:** 02/03/2022

**194**

# MLS - INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



## Cómo citar este artículo:

Liriano Pérez, D. & Bernardo Jiménez, A. (2022). La redacción de las citas y referencias en los Proyectos de Grado: caso República Dominicana. *MLS-Educational Research*, 6(2), 195-214. 10.29314/mlser.v6i2.883

## LA REDACCIÓN DE LAS CITAS Y REFERENCIAS EN LOS PROYECTOS DE GRADO: CASO REPÚBLICA DOMINICANA

**Daniel José Liriano Pérez**

Universidad Internacional Iberoamericana (Republica Dominicana)  
[danielliriano@hotmail.com](mailto:danielliriano@hotmail.com) · <https://orcid.org/0000-0001-9460-2632>

**Aranzazu Bernardo Jiménez**

Universidad de Castilla-La Mancha (España)  
[aranzazubernardo@yahoo.es](mailto:aranzazubernardo@yahoo.es) · <https://orcid.org/0000-0001-9290-6093>

**Resumen.** La calidad de un trabajo académico está asociado al rigor científico empleado en su elaboración, especialmente en lo relativo a la redacción de las citas y referencias. El artículo que presentamos tiene como objetivo general analizar el nivel de aplicación de las normas de la Asociación de Psicólogos Americanos (APA) en la elaboración de las citas y referencias en los Proyectos de Grado de los estudiantes de la carrera de educación de la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), recinto Gaspar Hernández. La población bajo estudio está representada por 334 estudiantes, 34 docentes y los 83 Proyectos de Grado que representan los documentos académicos elaborados por los alumnos, desde el cuatrimestre 3/2016/ hasta el 3/2019. Estos incluyen 7298 citas y 6038 referencias. La metodología se sustenta en un enfoque mixto, al incluir elementos cuantitativos y técnicas cualitativas. En la recopilación de los datos se utilizaron dos cuestionarios elaborados ad hoc, con la escala tipo Likert y una Matriz de Análisis de Datos. En el análisis de los datos se empleó la estadística descriptiva. Los resultados del estudio identificaron errores en las citas elaboradas, tales como, el uso incorrecto de los signos de puntuación, ordenamiento erróneo de los elementos, omisión o cambio en los datos, ausencia del año de publicación de la fuente. En las referencias, se observa combinación de formatos, invertir el orden de los componentes, y otros más graves, como URL incompletos u omisión de información de la fuente.

**Palabras clave:** citas; referencias; Proyectos de Grado; educación; Estilo APA.

## THE WRITING OF CITATIONS AND REFERENCES IN THE DEGREE PROJECTS: DOMINICAN REPUBLIC CASE

**Abstract.** The quality of an academic work is associated with the scientific rigor used in its preparation, especially in relation to the writing of citations and references. The article that we present has as a general objective to analyze the level of application of the norms of the American Psychologists Association (APA) in the elaboration of citations and references in the Degree Projects of the students of the education career of the Technological University Santiago (UTESA), Gaspar Hernández campus. The population under study is represented by 334 students, 34 teachers and the 83 Degree Projects that represent the academic

documents prepared by the students, from the semester 3/2016 / to 3/2019. These include 7298 citations and 6038 references. The methodology is based on a mixed approach, by including quantitative elements and qualitative techniques. In the data collection, two questionnaires prepared ad hoc by the researcher were used, with the Likert-type scale and a Data Analysis Matrix. Descriptive statistics were used in the data analysis. The results of the study identified errors in the citations elaborated, such as, the incorrect use of punctuation marks, erroneous ordering of the elements, omission or change in the data, absence of the year of publication of the source. In the references, a combination of formats is observed, reversing the order of the components, and other more serious ones, such as incomplete URLs or omission of information from the source.

**Keywords:** citations; references; Degree Projects; education; APA Style.

## **Introducción**

La elaboración de los trabajos académicos, acorde a normativas establecidas, se ha convertido en un reto por parte de los estudiantes que cursan carreras en la universidad del siglo XXI. En la República Dominicana, esta situación se percibe en los alumnos que siguen planes de estudio en la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), recinto Gaspar Hernández (UTESA/GH). Específicamente, el trabajo final denominado Proyecto de Grado (PG), requiere un nivel de exigencia elevado, que demanda de los estudiantes más esfuerzo y dedicación para elaborarlo y defenderlo; y de los asesores, mayor tiempo y entrega, para que sea exitoso.

Aunque existen diferentes normativas para elaborar las citas y referencias bibliográficas, y cada Universidad adopta una en específico, UTESA asumió la de la American Psychological Association (APA). La versión APA que utilizaron los estudiantes para elaborar los PG es la del 2010, sexta en inglés y tercera en español. En ese sentido, este trabajo tomó como referente esa traducción para hacer el estudio.

Con relación a los aspectos formales para hacer el PG, el documento institucional Proyecto de Grado: Orientaciones, establece que: “se ha adoptado el formato de la APA (Asociación Psicológica Americana, APA). Este modelo es el que se suele usar en el campo de la psicología y las ciencias sociales” (UTESA, 2015, p. 4). Estas reglas contribuyen a que se elaboren trabajos de investigación en la modalidad de artículos científicos, ensayos, tesis de grado, y se apegan a cualquier cambio que presente la normativa (Peña Armijos, 2018).

En el campo académico, el rigor de un trabajo de investigación está asociado a la calidad de las fuentes citadas y al nivel de organización de las referencias. Esto así, porque la construcción del conocimiento científico se produce relacionando una investigación con otras. “El uso de las citas es, por tanto, un proceso semejante al requisito de incluir el método de experimentación para que otros puedan repetirla y comprobar la validez de los resultados” (Angulo Marcial, 2013, p. 103). En consecuencia, los estudiantes de UTESA/GH deben ser muy cuidadosos al citar y elaborar las referencias de los documentos consultados.

El artículo tiene como objetivo general analizar el nivel de aplicación de las normas de la Asociación de Psicólogos Americanos (APA) en la elaboración de las citas y referencias en los Proyectos de Grado de los estudiantes de la carrera de educación de la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), recinto Gaspar Hernández. Por su

parte los objetivos específicos son: (a) valorar la importancia dada por los docentes y estudiantes a la escritura correcta de las citas y las referencias en los trabajos académicos; (b) determinar el nivel de formación y entrenamiento de los estudiantes y los docentes en el uso de la normativa APA para elaborar las citas y referencias en los trabajos de investigación; (c) identificar los errores más comunes que se presentan en la elaboración de las citas y referencias en los Proyectos de Grado; y (d) evaluar el rol asumido por el docente en la formación de estudiantes universitarios competentes para presentar citas y referencias de manera apropiada.

A continuación, se presentan los resultados de la revisión de la literatura y el estado de la cuestión, para exponer las ideas más relevantes que sustentan teóricamente la investigación. Representa los aportes teóricos de expertos en las temáticas citas y referencias, según el estilo APA.

### ***Las Normas APA***

En la comunidad científica existen normas muy conocidas para elaborar las citas y organizar las referencias bibliográficas, y así facilitar su localización, tales como la Internacional Standard Organization (ISO), Modern Language Association (MLA), el estilo Vancouver, Chicago o el de Harvard (González Aguilar, 2018; Pairumani Ajacopa, 2020; Pérez Borges, 2010). No obstante, una fuente de autoridad en el ámbito académico, en el campo de las ciencias conductuales y las ciencias sociales, son las normas de la Asociación de Psicólogos Americanos, mejor conocida por las siglas APA, del inglés American Psychological Association. Es esta una organización científica y profesional fundada en el 1892, que simboliza la Psicología en Estados Unidos. El uso de las normas APA se ha ido expandiendo en el transcurso del tiempo. Estas aportan información útil para aquellos interesados en preparar o presentar un trabajo académico, para ser publicado en alguna base de datos de prestigio.

En revistas españolas de acceso abierto, el estilo APA es el más utilizado. En el ámbito de licenciatura, los tesis mexicanos prefieren esa normativa para elaborar las citas y las referencias en los trabajos de fin de grado (Cancelo Sanmartín y Almansa Martínez, 2015; López Carreño y Martínez Méndez, 2015). En la República Dominicana, el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) a través de la Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE), publicación académica que difunde desde el 2016 estudios de pedagogía, establece en el documento Normas para autores para publicar los escritos, consultar el APA al elaborar un artículo. Por su parte el Protocolo de evaluación externa instituye como requisito adecuar la bibliografía a las normas internacionales de la APA. Asimismo, aunque de manera más generalizada, la Universidad Tecnología de Santiago ha adoptado esa normativa para elaborar los Proyectos de Grado (UTESA, 2015).

### ***Las citas***

Citar consiste en presentar las ideas, conceptos u opiniones de otro autor, para apoyar una investigación que se realiza. En otras palabras, es señalar o indicar que se toman o repiten palabras ajenas e incorporan al propio texto. Esta debe contener la fuente de donde se obtuvo la información (Sabaj Meruane y Páez Muñoz, 2010).

De esta manera, las citas ayudan a identificar aquellos documentos o fuentes que contribuyeron a que el autor realizara un nuevo estudio, así como a conformar redes de colaboración y comunicación intelectual entre científicos. Al mismo tiempo, se reconoce



y valora el trabajo efectuado por otros investigadores (Huamaní y Pacheco-Romero, 2012; Sánchez, 2013).

La práctica de la citación ha ido cobrando paulatinamente un marcado interés, por las funciones que realiza, por las normativas que se siguen para acreditar científicamente el trabajo, e incluso, las razones sociales o personales que motivan a citar a tal o cual autor, en vez de otro. Al respecto, Culebras-Fernández et al. (2008, p. 85), sostienen que “la forma de conocer y medir la importancia de una publicación se fundamenta en las citas que de la misma se efectúan”. Para esto existen indicadores bibliométricos, los cuales a través de procedimientos matemáticos y estadísticos permiten estudiar la fuente descrita, facilitando el análisis de las citas, los índices de impacto, entre otros (González de Requena et al., 2015; Paz Enrique et al., 2016).

### ***Las referencias***

Las referencias son de gran utilidad en el campo académico. Proporcionan la fuente original de donde se obtuvo la información, revelan el nivel de avance del tema, permiten identificar fuentes relacionadas o autores especializados en una rama. Además, muestran a la comunidad científica que el autor consultó una diversidad de documentos para sustentar su investigación. De esta manera, el lector puede verificar la autenticidad de la fuente o si le interesa, ampliar el nivel de conocimiento sobre el tema tratado (Silva Hernández et al., 2013).

Para la APA (2010) uno de los fines de las referencias es facilitar al lector interesado localizar y utilizar las fuentes. En ese sentido, establece que “los autores son responsables de toda la información de sus listas de referencias. Las referencias precisas contribuyen a su credibilidad como investigador cuidadoso” (p. 180). De ahí la necesidad de que el autor revise minuciosamente las normas para enlistar las referencias, pues su prestigio profesional está en juego. Debe verificar que cada referencia esté escrita correctamente en la lista, acorde al documento original de donde la obtuvo.

Los estudios bibliométricos incluyen indicadores para analizar las referencias. Estas se consideran como un elemento fundamental “para favorecer la indización de las publicaciones en bases de datos de prestigio, además son el reconocimiento formal de la obra de investigadoras e investigadores. A través de las referencias se mide el impacto de las publicaciones científicas” (Paz Enrique et al., 2016, p. 2). Existen software especializados, como RefWorks, EndNote, Mendeley y Zotero que permiten recopilar y almacenar información, para que el autor pueda hacer una base de datos personal.

### ***Errores al elaborar las citas y referencias***

Las referencias bibliográficas son un referente asociado a la calidad de un trabajo académico y la organización apropiada de las mismas, contribuye a que el lector pueda localizar las fuentes de forma rápida. Cuando un trabajo de investigación presenta imprecisiones en las citas y referencias, se pone en duda la calidad de las demás partes de la investigación. Incluso, se puede llegar a pensar en la existencia de violaciones a la ética, tales como el plagio. En ese sentido, la elaboración de las citas no se puede considerar como tarea de poca importancia (Cantín y Chuhuaicura, 2016).

Además, la presencia de errores en las referencias dificulta y, en el peor de los casos, imposibilita localizar la fuente original. Un error en los nombres de los autores o su omisión va a impedir darle el crédito debido al autor citado y que el trabajo sea recuperado. Incluso, los índices de citación emplean las listas de referencias como fuente

primaria de información, por lo tanto, las inexactitudes comprometen seriamente la posibilidad de que un trabajo académico pueda ser indexado en una revista de prestigio internacional. Cada nuevo trabajo se apoya en otro que le precede, esto implica la necesidad de ser sumamente cuidadoso al citarlo, para evitar difundir errores en el campo científico (Ferreira et al., 2003).

### ***Antecedentes***

Los trabajos de investigación se sustentan en otros realizados previamente, los cuales sirven como punto de partida. En este acápite se procede a efectuar una revisión de estudios relacionados con la temática aplicación de las normas APA en la elaboración de citas y referencias.

González Aguilar (2018) presentó los resultados de una investigación con el propósito de identificar algunos errores sobre la redacción científica en artículos indexados en Scopus y Web of Science. Los artículos que se analizaron corresponden a las revistas publicadas en las ramas o ciencias de Educación, Psicología, Derecho, Comunicación y Arquitectura que han asumido los criterios de redacción del estilo APA. En total se hizo una revisión a 16 revistas y 33 artículos académicos.

El estudio es concluyente y asegura que los artículos sometidos al análisis no cumplen con las normativas establecidas por la APA. Se percibieron errores al tildar palabras y el entrecomillado innecesario en la citación de textos con más de 40 palabras. De igual forma, algunos de los artículos académicos no contienen la sangría francesa como lo establece el APA (2010). Como se aprecia en el citado estudio, los artículos científicos publicados y revisados carecen de estandarización en la redacción, según los criterios establecidos por la APA y la Real Academia Española. No obstante, es importante puntualizar, que los errores encontrados y descritos en ese estudio no impiden al lector localizar la fuente original de donde se obtuvo la información, sino más bien, estos son elementos distintivos para diferenciar el formato APA de otras normas existentes.

Otro trabajo de investigación, vinculado al uso de las reglas de la APA, fue defendido en la Universidad Técnica de Machala, localizada en Ecuador, por Peña Armijos (2018), bajo el título *Evaluación de la aplicación de las normas APA en los artículos científicos en el área de contabilidad y Auditoría*. En el estudio se hizo una revisión de seis artículos académicos públicos en el área de Contabilidad y Auditoría. Se concluyó afirmando que únicamente el 30% de las publicaciones científicas bajo estudio cumplía con lo establecido en las normas APA.

Con relación a las citas el estudio reveló que en las textuales cortas, no todos los autores refieren el número de página. Además, cuando es un autor corporativo o son más de seis autores, no lo citan de manera correcta. Resulta necesario destacar que esos errores detectados en la investigación se consideran graves. Por ejemplo, el no incluir el número de la página en una cita textual dificulta o hace casi imposible su localización en la fuente citada. Y, además, como se ha mencionado anteriormente, una característica de una cita es su precisión.

## Método

El artículo se posiciona en el paradigma positivista, aunque se emplearon elementos cualitativos, lo que implica que la investigación, en cuanto a su naturaleza, es mixta (Hernández Sampieri et al., 2014). Además, se empleó el método deductivo.

La población estudiada está conformada por 347 estudiantes, 34 maestros y los 83 Proyectos de Grado (PG) que, hasta el cuatrimestre 3/2019, han defendido los alumnos. Los PG incluyen 7,298 citas, así como 6,038 referencias. En ningún caso se trabajó con muestra sino con la totalidad. Con esto se buscó dar mayor confiabilidad a la investigación, al reducir la posibilidad de error muestral.

En este estudio se elaboraron dos cuestionarios *ad hoc* tipo encuesta, los cuales fueron validados por expertos, quienes después de revisar cada ítem según su consideración personal y profesional, procedieron a sugerir modificaciones en algunos ítems y eliminar o refundir otros. El instrumento final quedó con 28 ítems el de los estudiantes y 27 el de docentes. Esta segunda versión del cuestionario se sometió a una prueba piloto para determinar la confiabilidad.

Además, se elaboró una Matriz de Análisis de Datos, la cual permitió obtener información sobre la cantidad de citas textuales y parafraseadas, así como los errores encontrados en las mismas. A partir de la información recopilada se analizó el cumplimiento o no con el estilo de la APA para citar una fuente o hacer la referencia. Para el análisis de los datos se empleó la estadística descriptiva, y se presentan en tablas, figuras o gráficos.

## Resultados

Los resultados derivan de los dos cuestionarios, así como de la revisión de las citas y las referencias en los Proyectos de Grado. Los consultados respondieron cada ítem del instrumento marcando su valoración en una escala Likert con cinco opciones de mayor a menor de acuerdo, según el enunciado. La narrativa de los datos cuantitativos se efectúa en función de porcentajes y/o frecuencias.

Tabla 1  
La escritura correcta de las citas y referencias, según los estudiantes

ítem	Opción				Totalmente en desacuerdo
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	
A1.-Contribuye a la identificación exacta de libros y obras que se citan.	68.6%	29.9%	1.2%	0.3%	0%
A2.-Facilita a los lectores interesados localizar la fuente original de donde surgió la información utilizada.	69.5%	29.9%	0.3%	0.3%	0%
A3.-Otorga rigor y transparencia al documento elaborado.	58.7%	39.2%	1.2%	0.9%	0%

Nota: Elaboración propia, a partir de los datos del cuestionario aplicado a los estudiantes.

Observando los ítems más representativos de la Tabla 1, se puede apreciar en el A2, que el 79.4% de los estudiantes está totalmente de acuerdo y de acuerdo, con que la escritura correcta de las citas y referencias en los trabajos académicos facilita a los lectores interesados localizar la fuente original de donde surgió la información utilizada.

En el ítem A1, el 98.5% de los cuestionados está muy de acuerdo y de acuerdo, con que contribuye a la identificación exacta de libros y obras que se citan. Tan solo el 0.3% estuvo en desacuerdo.

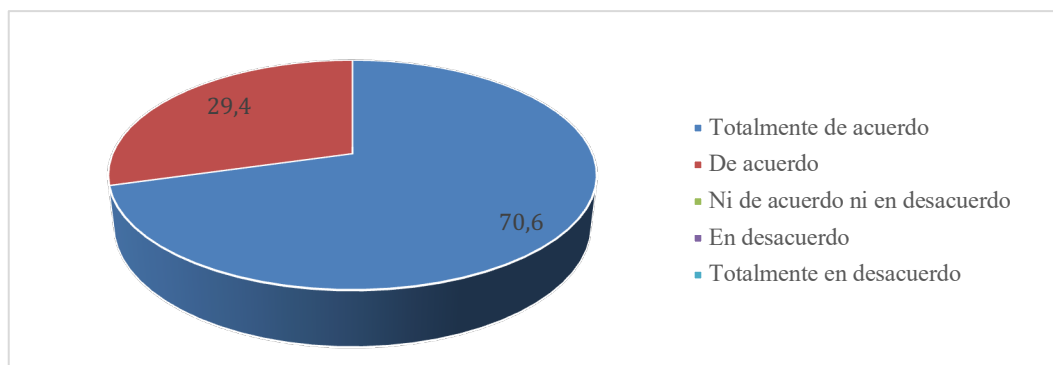
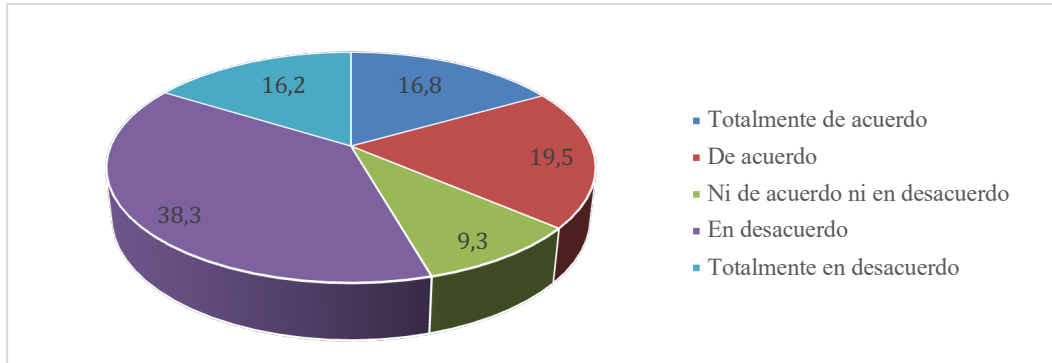


Figura 1. La escritura correcta de las citas y referencias reflejan honestidad y ética profesional

Nota: Elaboración propia, a partir de los datos del cuestionario aplicado a los docentes.

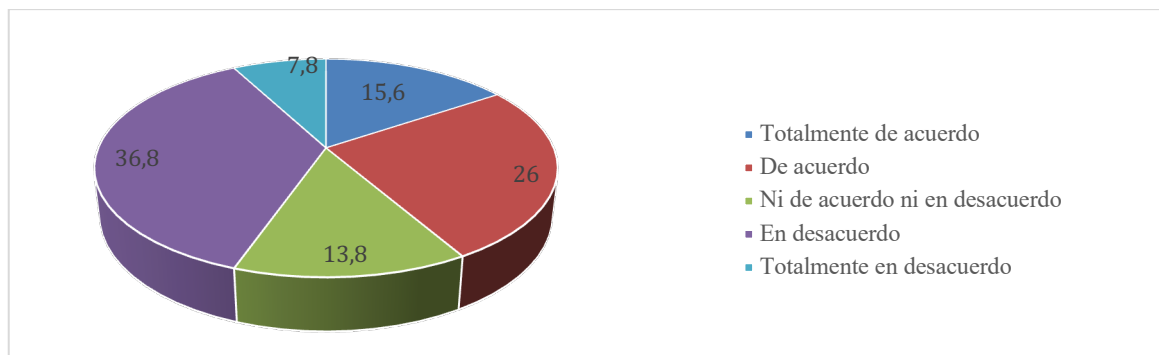
Un dato relevante es el obtenido de la figura 1, la cual muestra que el 100% de los docentes está totalmente de acuerdo y de acuerdo en que cuando las citas y las referencias se escriben de forma correcta, reflejan del escritor honestidad y ética profesional, al diferenciar sus aportaciones de las tomadas de otros autores.



**Figura 2.** Los estudiantes recibieron orientaciones

*Nota:* Elaboración propia, a partir de los datos del cuestionario aplicado a los estudiantes.

En la figura 2 sobresale un dato relevante y es que el 54.5% de los estudiantes está en desacuerdo y totalmente en desacuerdo con que en el Nivel Secundario o Bachillerato recibieron orientaciones y capacitación sobre el uso del estilo APA para elaborar las citas y las referencias en los trabajos de investigación.



**Figura 3.** Los estudiantes han participado en cursos o talleres

*Nota:* Elaboración propia, a partir de los datos del cuestionario aplicado a los estudiantes.

Los resultados de la figura 3 muestra una opinión poco consensuada y desfavorable, ya que el 58.4% de los estudiantes dijo estar ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo o muy en desacuerdo con que en los últimos años en UTESA/GH, a través del Centro de Estudios Especializados (CEDESE), ha participado en cursos o talleres extracurriculares para el conocimiento y manejo del estilo APA para elaborar citas y referencias. Sin embargo, el 41.6% estuvo muy de acuerdo y de acuerdo con que ha participado.

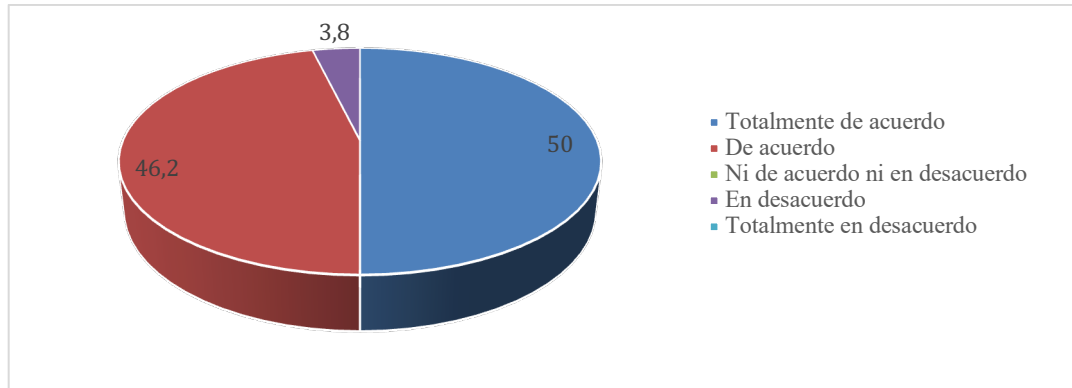


Figura 4. Los docentes han desarrollado las competencias

Nota: Elaboración propia, a partir de los datos del cuestionario aplicado a los docentes.

En la figura 4 se aprecia que el 96.2% de los docentes está totalmente de acuerdo y de acuerdo con que en los cursos, a través de prácticas y ejercicios, se alcanza a comprender y a desarrollar las competencias necesarias para elaborar citas y referencias según el estilo APA. En cambio el 3.8% estuvo en desacuerdo.

Tabla 2

Errores más comunes en la elaboración de las citas en los Proyectos de Grado

Aspectos	Citas
Incorrecto	Expresa la Dra. Gómez (2010) que la guardería es el lugar donde el infante puede afinar antes de ingresar a la escuela, es donde los niños comienzan a aprender para que después puedan sostener el lápiz para colorear y trazar.
Descripción del error	Agregar el título de Doctora a la cita en el texto. El APA establece que los títulos profesionales se deben omitir, tanto en las citas como en las referencias (ver Manual APA, 2010, página 174).
Incorrecto	Expresa Palella y Martins (2012 p. 106) que la muestra “es la extracción de una parte representativa de una población, cuyas características reproduce de la manera más exacta posible. La muestra constituye parte de la población, es estadísticamente proporcional a la magnitud de la población, lo que garantiza su fiabilidad”.
Descripción del error	La cita tiene 40 palabras y no se colocó en bloque. Cuando una cita posee 40 palabras o más se debe desplegar en un bloque independiente del texto, omitiendo las comillas (ver Manual APA, 2010, página 171). Deben separar el año de publicación del número de la página con una coma. Además, la palabra <i>expresa</i> debe estar en plural, para que haya concordancia entre el sujeto y el verbo, porque son dos autores (ver Manual APA, 2010, página 78).

Incorrecto		En ese sentido, al referirse a la formación técnica el Ministerio de Educación de Chile (2016), sostiene que “La formación técnica es una alternativa vocacional para muchos estudiantes que encuentran en los estudios técnicos las herramientas necesarias para desarrollarse como personas. Las carreras técnicas de nivel superior se pueden impartir en universidades e institutos profesionales”.
Descripción del error	del	A la cita textual no se le colocó el número de la página. Cuando una cita textual tiene menos de 40 palabras se debe especificar el número de la página. Cuando el material no está numerado, se anota el número de párrafo (ver APA, 2010, página 170).
Incorrecto		Kotler, Bowuen y otros (2011), en su libro marketing para el turismo definen la noción de marketing como aquel que se produce cuando las personas deciden satisfacer las necesidades y deseos...
Descripción del error	del	Citaron dos autores de cinco y emplearon las palabras ‘y otros’. Cuando una fuente tiene de tres a cinco autores, se citan por primera vez todos los autores y en las subsecuentes, se incluye solamente el apellido del primer autor seguido de la abreviatura et al, con un punto después de al., y el año de publicación (ver APA, 2010, página 175).
Incorrecto		Los activos fijos son los de naturaleza tangible y vida larga como los terrenos, edificios, mobiliario, maquinarias y equipos usados para el buen funcionamiento en la operación de la entidad. (Horgren y Harrison, 2003).
Descripción del error	del	Se empleó un punto al final de la cita y otro después del último paréntesis. En este caso lo correcto es colocar un solo punto después del paréntesis final (ver APA, 2010, página 171).
Incorrecto		En ese mismo orden Kerin, Hartley y Rudelius (2009) establecen que un “Producto es un artículo, servicio o idea que consiste en un conjunto de atributos tangible o intangibles que satisfacen a los consumidores y es recibido a cambio de dinero.
Descripción del error	del	Abrieron una comilla y no la cerraron. La cita que se muestra provoca confusión, pues el lector no logra identificar definitivamente si el autor la presenta de manera textual o parafraseada. En caso de ser textual le faltaría cerrar las comillas y colocar el número de página o párrafo (ver APA, 2010, página 171).
Incorrecto		Este concepto en otras palabras significa sumergir el cuerpo en aguas para restaurar y mantener la salud, es considerado un componente importante en la vida diaria de las personas que visitan estos centros (Rivera, 2012, p.15).

Descripción del error	del	La cita textual no la colocaron entre comillas. Cuando una cita textual tiene menos de 40 palabras se coloca entre comillas (ver APA, 2010, página 170).
Incorrecto		UPEMOR (2014) afirma que el presupuesto de egresos es el medio que permite organizar los procedimientos, por el cual se distribuirá los ingresos para alcanzar los objetivos de la empresa.
Descripción del error	del	El nombre del autor corporativo no se escribió completo. Los nombres de autores corporativos, por lo general, se escriben completos en la primera cita y se abrevian en la siguiente (ver APA, 2010, página 176).

*Nota:* Elaboración propia, a partir del análisis de las citas con errores en los Proyectos de Grado. Por otro lado, “incorrecto” representa la forma errónea como se encuentra redactada la cita en el Proyecto de Grado, mientras que, en la descripción del error, se explica en qué consiste el mismo y la página del Manual de Publicaciones de la APA (2010), sexta edición en inglés y tercera en español, donde se puede comprobar.

Se puede apreciar en la tabla 2 que en los Proyectos de Grado se encontraron una serie de errores en las citas que se presentan. Dentro de los más comunes está: agregar título académico al apellido del autor, citas con más de 40 palabras y no la colocan en bloque, citas textuales con menos de 40 palabras sin número de página y sin comillas. En otros casos, no le ponen el apellido o los apellidos de los autores. Además, uso incorrecto de la abreviatura *et al* para referirse a otros.

Otros errores muy comunes encontrados son el uso inadecuado del punto, coma y las comillas. Una debilidad muy repetitiva es no describir de forma completa el nombre corporativo, sino las siglas del mismo. Se encontró también que en las citas subsecuentes con tres autores no usan las palabras *et al.*, y con frecuencia invierten el orden de los autores de la fuente original.

Tabla 3

*Errores más comunes en la elaboración de las referencias en los Proyectos de Grado*

Aspectos	Ejemplos
Incorrecto	Leclerc, I. (2015). <i>Estancias impulsan una mejor crianza. Santo Domingo, República Dominicana: Listín Diario.</i> Recuperado de: <a href="http://www.listindiario.com/estancias-impulsan-una-mejor-crianza">http://www.listindiario.com/estancias-impulsan-una-mejor-crianza</a> Acceso: 19/07/2016.
Descripción del error	Colocaron el año, pero no la fecha, además, el título del artículo está en cursiva, así como la ciudad y el país, pero no el nombre del periódico y también colocaron la fecha de acceso. Además, colocaron dos puntos después en Recuperado de. En la referencia de un artículo de periódico en línea se coloca el día, mes y año de publicación, y el título en cursiva. Ya no es necesario colocar la fecha de acceso al documento (ver APA, 2010, página 198).



Incorrecto	Zabala, P. (2007). <i>Definición de estado de resultados</i> . (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. México. Recuperado de <a href="http://fcasua.contad.unam.mx/apuntes/interiores/docs/2012/contaduria/.../contabilidad_1">fcasua.cont ad.unam.mx/apuntes/interiores/docs/2012/contaduria/.../contabilidad_1</a> .
Descripción del error	El localizador uniforme de recursos (URL) está incompleto, falta el protocolo, faltan datos en el nombre del servidor. Además, se observan puntos suspensivos y un punto final (ver ejemplo APA, 2010 página 188).
Incorrecto	Figuroa, D. (2007). <i>La arqueología funeraria y la masonería. La Zaranda de Ideas, Revista de Jóvenes Investigadores en Arqueología</i> . Buenos Aires, Argentina. Editora: Red Sociedad Argentina de Antropología.
Descripción del error	La entrada de referencia de esta revista la hacen omitiendo datos y agregando información no necesaria. Incluso la presentan como si fuera un libro impreso (ver formato para la referencia de una revista en APA, 2010, página 200).
Incorrecto	Palomio, J. (2013). <i>Gerencia educativa</i> . Chimbote, Perú. Recuperado de: <a href="http://www.es.calameo.com">www.es.calameo.com</a> . Palella S. y Martins, F. (2004). <i>Metodología de la investigación tipos y diseños de la investigación</i> . Venezuela: FEDUPEL.
Descripción del error	Dos fuentes con autores y títulos diferentes la unen como si fuera una sola (ver ejemplo de referencias en APA, 2010, página 202).
Incorrecto	Ávila, B. (2006). <i>Introducción a la metodología de la investigación: Definición de limitación</i> . España: Eumed. Net. Recuperado de: <a href="https://bibliotecavirtualudgvirtua.ludg.mx/eureka/pubviral/introducción%20a%20la%20metodologi">https://bibliotecavirtualudgvirtua.ludg.mx/eureka/pubviral/introducción%20a%20la%20metodologi</a>
Descripción del error	Colocan el sitio web como una editora y presentan el documento electrónico como un libro impreso (ver ejemplo para la referencia de un trabajo en línea en APA, 2010, página 205).
Incorrecto	Soscue et al. (2013). <i>Capacidad requerida</i> . México: Panapo. Recuperado de <a href="https://clubensayos.com/Informes-de-Libros/CapacidadRequerida/1321308htm">https://clubensayos.com/Informes-de-Libros/CapacidadRequerida/1321308htm</a>
Descripción del error	Utilizaron la expresión latina <i>et al.</i> , en esta referencia. En las referencias se escriben los nombres de todos los autores, excepto si son ocho o más (ver APA, 2010, página 184, sección 6.27).
Incorrecto	Blanco, N., y Alvarado, M. (2005). <i>Definición de escala de Likert</i> . Revista de Ciencias Sociales Redalic. Recuperado de <a href="http://www.redalic.org/pdf/280/28011311.pdf">www.redalic.org/pdf/280/28011311.pdf</a>

Descripción del error	Modificaron el nombre de la revista, ya que se escribe Redalyc. Además, no hacen la referencia para una revista como lo indica la APA, 2010, página 198.
Incorrecto	Gabriel Baca Urbina (2001). <i>Evaluación de Proyectos</i> . México: McGraw Hill/Interamericana Editores, S.A de C.V. Recuperado de: <a href="https://ianemartinez.files.wordpress.com/.../evaluación-de-proyectos-gabriel-baca-urbi">https://ianemartinez.files.wordpress.com/.../evaluación-de-proyectos-gabriel-baca-urbi</a> .
Descripción del error	Hicieron la referencia con el nombre completo del autor y a continuación colocaron los apellidos. Además, a la URL le agregaron punto final y escribieron en mayúscula la primera letra de la palabra proyectos. Agregaron dos puntos después de Recuperado de (ver APA, 2010, página 192 y 101).
Incorrecto	Silva (2009). <i>Metodología de la Investigación</i> . Validez y Confiabilidad de la
Descripción del error	Falta información en la referencia. La fuente está incompleta y no colocaron la inicial del nombre del autor. Además, colocaron la primera letra de las palabras del título en mayúscula (ver APA, 2010, página 174).
Incorrecto	Victonica (4/4/2013) <i>Nuevo estudios sobre el colesterol</i> . Revista tu salud, vol.13 pag.2.
Descripción del error	Faltan datos del autor de este artículo de revista en la referencia. Además, la disposición de la entrada no se corresponde con la normativa, pues escriben la abreviatura de volumen y página, lo cual es innecesario (ver APA, 2010, páginas 186 y 200).
Incorrecto	Chase, R., Jacobs, F. y Aquilano, N. <i>Administración de Operaciones. Producción y Cadena de Suministros</i> . Recuperado de <a href="https://www.academia.edu/17355706/Administracion-de-operaciones-y-produccion-12-ed-chase-aquilano-jacobs-11">https://www.academia.edu/17355706/Administracion-de-operaciones-y-produccion-12-ed-chase-aquilano-jacobs-11</a>
Descripción del error	Falta el año de publicación (ver elementos de una referencia en APA, 2010, página 185).

---

*Nota:* Elaboración propia, a partir del análisis de las referencias con errores en los Proyectos de Grado. Por otro lado, “incorrecto” representa la forma errónea como se encuentra redactada la referencia en el Proyecto de Grado, mientras que, en la descripción del error, se explica en qué consiste el mismo y la página del Manual de Publicaciones de la APA (2010), sexta edición en inglés y tercera en español, donde se puede comprobar.

El análisis de la tabla 3 muestra los errores más frecuentes que cometen los estudiantes al elaborar las referencias en los Proyectos de Grado. Sobresalen la inclusión de la fecha en la cual se accedió a la fuente, con lo cual mezclan elementos de la versión del APA del 2002 con la del 2010. Además, omiten el año de edición de la publicación, agregan información al título del documento sin esta estar en la fuente original.

Se observa también, que en ocasiones no separan algunos elementos de las referencias y usan palabras como *otros* y *et al.* Signos de puntuación como el punto, la coma, dos puntos lo emplean de manera incorrecta. De igual forma, presentan referencias con el orden de ubicación de los componentes invertidos, y en otros casos omiten datos.

Otra situación detectada es la existencia de URL incompletas, en otras ocasiones la cortan de forma incorrecta y le agregan puntos suspensivos, lo cual dificulta y muchas veces impide la localización del documento. Hay casos en los que la entrada de la fuente la hacen como si fuera otra, por ejemplo, presentan una revista que es una publicación periódica como si fuera un libro impreso.

Además, se observan dos fuentes diferentes unidas como si fuera una sola y páginas web como si fuera la editora de un libro en físico. Cuando las referencias no se escriben de manera correcta o se omite información, le dificulta al lector su localización.

Tabla 4

*Rol del docente en la formación de estudiantes competentes, según los alumnos*

ítem	Opción					Totalmente en desacuerdo
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	
C1.-Promueven constantemente las normas APA para citar y referenciar los trabajos de investigación.	41.9	44.6	8.7	4.2	0.6	
C2.-Orientan sobre el plagio como falta a la ética en los trabajos de investigación.	61.4	33.8	2.1	2.1	0.6	
C3.- Para las citas y referencias recomiendan el uso de fuentes confiables de acceso al conocimiento científico.	63.5	32.6	1.5	1.8	0.6	

Nota: Elaboración propia, a partir de los datos del cuestionario aplicado a los estudiantes.

En la tabla 4 se observa que las valoraciones totalmente de acuerdo y de acuerdo son las más predominantes. El ítem C3 muestra que el 63.5% está totalmente de acuerdo y el 32.6% de acuerdo en que los maestros para las citas y referencias recomiendan el uso de fuentes confiables de acceso al conocimiento científico. El C2 muestra que el 61.4% de los cuestionados está totalmente de acuerdo y el 33.8% de acuerdo con que los docentes orientan sobre el plagio como falta a la ética en los trabajos de investigación. Aunque el 2.1% se mantuvo indeciso y otro 2.1% estuvo en desacuerdo.

## **Discusión y conclusiones**

El estudio mostró que los docentes de UTESA/GH y los estudiantes de la carrera de educación valoran como algo trascendental y valioso la escritura correcta de las citas y las referencias en los trabajos académicos. Lo consideran así porque contribuye a la identificación exacta de libros y obras que se citan, además, facilita a los lectores interesados localizar la fuente original de donde surgió la información utilizada. Otras razones son que la escritura correcta de las citas y referencias otorga rigor y transparencia al documento elaborado, proporciona una valiosa fuente de datos para el estudio de numerosas características bibliométricas del desarrollo científico, como autor y fuente más citada. Al mismo tiempo, favorece en gran medida, la indización o registro de la publicación en bases de datos de prestigio. A la vez que del escritor refleja honestidad y ética profesional, al diferenciar sus aportaciones de las tomadas de otros autores, lo cual da crédito al autor y credibilidad a la publicación.

Indiscutiblemente que la indización de la referencia en una base de datos se imposibilita si los datos no se escriben de manera correcta, se omiten o se invierte el orden. Esto se produce porque el proceso es automatizado, por medio de algoritmos en programas informáticos especializados para tales fines. La consistencia en el estilo de las referencias se debe mantener siempre. Esto lo corroboran Paz Enrique et al. (2016), cuando resaltan su utilidad valorándola como un elemento esencial “para favorecer la indización de las publicaciones en bases de datos de prestigio, además son el reconocimiento formal de la obra de investigadoras e investigadores. A través de las referencias se mide el impacto de las publicaciones científicas” (p. 2).

Los datos obtenidos muestran también la concepción que poseen los profesores y los estudiantes participantes en el estudio, sobre la necesidad de mantener en alto los principios éticos al elaborar las citas y referencias en los trabajos de investigación. Esto tiene gran relevancia si se parte de la preocupación que poseen académicos y representantes de universidades ante el plagio y el rechazo de las publicaciones que lo presenten. Elaborar las citas y referencias apegado a las normas éticas es una tarea muy importante, así lo han expresado otros autores como Cantín y Chuhuaicura (2016) e instituciones de prestigio como la APA (2010).

En lo concerniente al nivel de formación y entrenamiento de los estudiantes y los docentes en el uso de la normativa APA para elaborar las citas y referencias en los trabajos de investigación, el estudio reveló un dato muy significativo y es que en el Nivel Secundario o Bachillerato la mayoría de los estudiantes no recibió orientaciones y/o capacitación sobre el uso del estilo APA para elaborar las citas y las referencias. La situación descrita fue reconocida, tanto por los mismos estudiantes como por los profesores utesianos. Esta falta de conocimientos previos los limita y retrasa considerablemente en el desarrollo de habilidades en la escritura académica.

Este dato muestra una alerta e indica el posible origen de las debilidades que presentan los estudiantes en el uso de las normas APA y que se refleja al ingresar en la Educación Superior, cuando tienen que elaborar los trabajos de investigación. En la República Dominicana en los niveles Inicial, Primario y Secundario es que se sientan las bases para futuros aprendizajes, pero sobre todo en el Preuniversitario se debe introducir al alumno en el uso de las normas de la APA. Así lo establece el diseño curricular para el Nivel Secundario, especialmente en el área de Lengua Española.

Se determinó también que los estudiantes de la carrera de educación participan menos, en comparación con los docentes, en programas de formación continua, a través del Centro de Estudios Especializados (CEDESE), ya sea en cursos o talleres extracurriculares para el conocimiento y manejo del estilo APA para elaborar citas y referencias.

Resulta necesario puntualizar que estos cursos de formación continua implican una inversión por parte del alumno para poder participar en los mismos. Esta situación podría ser la limitante para su solicitud e inscripción en los mismos. La condición económica precaria de muchos de los estudiantes imposibilita que se puedan inscribir en los mismos. La Universidad como institución debe ponderar esa situación y buscar soluciones que permitan abrir estos cursos y los estudiantes matricularse en los mismos, sin que implique un gasto excesivo para los participantes.

De igual forma, la investigación mostró que tanto educadores como estudiantes consideran que UTESA/GH promueve que ellos se ejerciten en las habilidades indispensables para la elaboración de citas y referencias. Un elemento relevante a destacar es que consultan con frecuencia el Manual de la APA para elaborar citas y referencias. Este dato es trascendental, sobre todo si parte de la convicción de que están empleando la fuente original, desde donde surgió la normativa y quien produce los cambios atendiendo a las necesidades de los investigadores y demás interesados. En la Web se publica mucho sobre esta normativa, sin embargo, se suelen encontrar contradicciones al compararlas con las páginas electrónicas oficiales de la APA o con el Manual de Publicaciones de la institución.

Por otro lado, se encontraron diferencias significativas entre los investigados sobre el uso de gestores bibliográficos, tales como Zotero y Mendeley como herramienta electrónica para organizar las citas y referencias de los trabajos de investigación, pues un mayor porcentaje de estudiantes han recibido más orientación que los docentes. Esto podría estar asociado a que los jóvenes tienden a autodefinirse como nativos digitales y autodidactas en el uso del internet. Al mismo tiempo muchos de ellos disponen de más tiempo de ocio para dedicarlo a buscar tutoriales en YouTube sobre el uso de esos programas informáticos. También haber nacido en la Era Digital les favorece para tener un mejor dominio de software elaborados especialmente para citar y referenciar los trabajos de investigación.

En lo concerniente a los errores más comunes que se presentan en la elaboración de las citas en los Proyectos de Grado, el estudio identificó el uso incorrecto de los signos de puntuación, ordenamiento erróneo de los elementos, omisión o cambio en los datos, ausencia del año de publicación de la fuente. De igual forma, se encontró un uso inadecuado de la abreviatura latina *et al*, y en ocasiones, sustituidas por las palabras y *otros*.

Además, son notables las citas con más de 40 palabras con comillas, otras veces no están en bloque, e incluso citas textuales de menos de 40 que no están entre comillas, autores citados, pero no se colocaron en las referencias, uso inapropiado de los nombres corporativos. Así mismo se aprecian citas subsecuentes con tres o más autores, que se presentan de manera incorrecta. Otras situaciones encontradas, pero menos frecuentes son agregar el título de formación académica, por ejemplo, “Doctora” al apellido del autor.

Como se aprecia en los resultados presentados, en la elaboración de las citas se encontraron errores graves como es la omisión o cambios en la fuente que imposibilitan

al lector interesado localizar el documento original. Esto así porque la APA al hacer las referencias en las publicaciones emplea en el texto el sistema de citas autor-fecha. De esta manera el lector identifica el apellido del autor y la fecha de publicación en la citación del texto, lo que facilitará localizar la entrada del documento en la lista alfabética que contiene las referencias al final del artículo. Cuando esto no ocurre, con excepción de las obras clásicas y las comunicaciones personales que no es necesario referenciarlas, el lector no podrá ubicar la fuente original que sirvió de base al escritor para hacer la cita.

El estudio encontró también otro error grave y es la no inclusión en la lista de referencias de algunas fuentes de donde surgió la información para elaborar la cita. Esta situación puede estar asociada a descuido, falta de experiencia o conocimientos de la normativa por parte del autor. Con frecuencia, una de las primeras acciones de los revisores de los Proyectos de Grado es verificar la organización de la lista de referencias, si está o no acorde a lo que establece el APA y si los autores citados están registrados en la misma. Cuando no se percibe esa correspondencia los escritores tendrán que corregir el error, lo que implicará trabajo extra y cargar con la percepción del tutor de que no revisan las referencias antes de entregar el trabajo asignado. El Estilo APA (2010) enfatiza mucho que la fuente se coloca, tanto en la cita que se presenta en el cuerpo del trabajo, como en las referencias, al final de este.

En lo que respecta a los errores identificados en las referencias, el estudio reveló combinación de formatos de la APA, específicamente del 2002 con el del 2010, concretamente al agregar la fecha de acceso al documento. También se percibe el adicionar información al título de la fuente, uso incorrecto del punto, dos puntos y la coma, para separar los elementos de la referencia. En otros casos, invierten el orden de los componentes de las referencias, URL incompletos, entrada de una fuente (revista) como si fuera otra (libro impreso), así como omisión de información. Estos resultados se corresponden con un estudio similar realizados por Peña Armijos (2018).

De manera general, se encontraron en los 83 Proyectos de Grado (PG) revisados, 214 citas y 343 referencias con error, algunos de los cuales son graves, lo que hace casi imposible localizar la fuente por parte del lector interesado. Cada PG tiene como mínimo un error y como máximo diez, tanto de referencia como de cita. En cuanto a la fuente, el error es recurrente y consiste en no referenciar las revistas científicas siguiendo la normativa de la APA. En ocasiones, teniendo la revista dos o más publicaciones en el año, se omite el volumen, pero lo más grave es no incluir el número de edición y las páginas, lo cual dificulta o impide localizarla. Estos resultados son similares a los encontrados por González Aguilar (2018).

Estos datos revelados por la investigación relativos a los errores que se presentan en los Proyectos de Grado al tratar los estudiantes de hacer la referencia de las revistas académicas deben mover a la reflexión. Esto así porque estas fuentes son una de las más efectivas para promover el conocimiento científico, por su reputación y prestigio en las bases de datos. Los estudiantes necesitan aprender a manejarlas y, sobre todo, poder elaborar la referencia de las mismas de forma apropiada. De lo contrario, como lo explica Sánchez (2013), las posibilidades de poder publicar su trabajo en una de ellas, va a resultar sumamente difícil.

Con relación al rol asumido por el docente en la formación de estudiantes universitarios competentes para presentar citas y referencias de manera apropiada, el estudio mostró que los educadores promueven constantemente las normas APA para citar

y referenciar los trabajos de investigación, al mismo tiempo, orientan sobre el plagio como falta a la ética en los trabajos de investigación. Además, para las citas y referencias recomiendan el uso de fuentes confiables de acceso al conocimiento científico. No obstante, los errores al citar o referenciar continúan presentes en los PG revisados.

El estudio reveló también que los docentes enseñan que del estudiante depende la responsabilidad y la autonomía para elaborar las citas y referencias, a la vez exigen que los trabajos académicos contengan en las referencias todas las fuentes citadas en la investigación. Al mismo tiempo, muestran empeño en que los estudiantes no cometan errores, por exceso u omisión cuando elaboran las citas y referencias acorde al Manual APA, simultáneamente, dan seguimiento a los trabajos académicos; ocupándose, por ejemplo, de que las citas y referencias hayan sido realizadas correctamente. También promueven la participación de los estudiantes en programas de capacitación para aplicar el estilo APA en las citas y referencias de los trabajos.

Los resultados mostrados anteriormente evidencian que los docentes están cumpliendo con su rol en la formación de estudiantes competentes para elaborar las citas y las referencias en los Proyectos de Grado como lo establece el Estilo APA y lo requieren las autoridades educativas de UTESA/GH. No obstante, es necesario tener presente que este debe ser un trabajo sistemático donde se involucren todos los docentes. El Manual de Estilo de la APA incorpora cambios periódicamente. La primera edición fue en el 1952 y la más reciente es la séptima en inglés, lanzada en el 2019. De esta última surge la cuarta en español en el 2021. Esto implica la necesidad de mantenerse actualizado, como lo sugieren los docentes de UTESA/GH a los estudiantes.

La APA posee también, una variedad de recursos para estar en contacto permanente con los interesados. En su página web <https://apastyle.apa.org/> mantiene informado a los usuarios sobre temas de interés, nuevos productos, comparte actualizaciones del estilo y da respuestas a las inquietudes que le formulen. Además, los usuarios pueden suscribirse al informativo mensual APA Style. En este puede recibir noticias, actualizaciones y recursos al correo electrónico suministrado. En el blog de la institución <https://apastyle.apa.org/blog> las personas obtienen de manera rápida y fácil, respuestas a dudas sobre citas y referencias. Incluso, en los comentarios pueden hacer preguntas que posteriormente son respondidas por los especialistas. Al mismo tiempo, continúan respondiendo inquietudes a través de Twitter, Facebook, Instagram y correo electrónico. Estos recursos deben ser conocidos por los docentes y usados con frecuencia por los estudiantes.

Estudios futuros podrían ir orientados a conocer las causas asociadas al bajo nivel de formación que presentan los estudiantes preuniversitarios del municipio de Gaspar Hernández al finalizar los estudios del Nivel Secundario. Conociendo esta realidad se pueden desarrollar acciones concretas que contribuyan a minimizar la problemática.

Además, es pertinente desarrollar estudios con la metodología investigación-acción, que incluya el uso de pretest y postest. De esta manera se podrían identificar las debilidades específicas que presentan los docentes al elaborar las citas y las referencias y trabajar en su solución. Algo similar se puede hacer con los estudiantes utesianos.

Finalmente, sería relevante replicarlo en los demás recintos que posee UTESA en el país, así como en otros contextos como, por ejemplo, las demás universidades que operan en la República Dominicana. De esta manera, se trabajaría en conjunto en la solución de la problemática estudiada.

## Referencias

- American Psychological Association. (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (3ª ed.). Manual Moderno.
- Angulo Marcial, N. (2013, septiembre-diciembre). La cita en la escritura académica. *Innovación Educativa*, 13(63), 95-116. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179429575007>
- Cancelo Sanmartín, M. y Almansa Martínez, A. (2015). Análisis del uso de las fuentes de referencia en los trabajos de grado en universidades españolas y mexicanas. *Opción*, 31(4), 210-223. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=310/31045569013>
- Cantín, M. y Chuhuaicura, P. (2016). Estilos de citas y referencias bibliográficas en revistas odontológicas SciELO: Un elemento crítico de la escritura científica. *International journal of odontostomatology*, 10(2), 349-357. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-381X2016000200024>
- Culebras-Fernández, J., García de Lorenzo, A., Wanden-Nerghe, C., David Castiel, L. y Sanz-Valero, J. (2008, marzo-abril). ¡Cuidado!, sus referencias bibliográficas pueden ser estudiadas. *Nutrición Hospitalaria*, 23(2), 85-88. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309226725004>
- Ferreira C. B., Malerbo M. B. y Silva, M. R. (2003, enero-junio). Errores en las referencias bibliográficas de la producción académica: un estudio de caso. *Scire* 9(1), 133-138. <https://www.iberid.eu/ojs/index.php/scire/article/view/1461>
- González Aguilar, H. (2018). El estilo APA en artículos indizados en Scopus y Web of Science. *Revista electrónica de Veterinaria*, 19(10), 1-21. <http://www.veterinaria.org/revistas/redvet/n040418/041801.pdf>
- González de Requena, J. A., Andana, C. y Duhart, C. (2015). La condición intertextual en las citas de los artículos de investigación de psicología. *Literatura y Lingüística*, 2015(32), 181-200. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000200010>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Huamaní, Ch. y Pacheco-Romero, J. (2012). Análisis de las referencias bibliográficas en artículos científicos publicados en revistas médicas peruanas 2005-2008. *Anales de la Facultad de Medicina*, 73(2), 135-140. <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/anales/article/view/852/680>
- López Carreño, R. y Martínez Méndez, F. (2015, enero-abril). Tendencias de la descripción bibliográfica en revistas españolas de acceso abierto. *Investigación bibliotecológica*, 29(65), 15-38. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-358X2015000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2015000100002&lng=es&tlng=es)
- Pairumani Ajacopa, R. (2020). APA: citas y referencias según 7ma edición. CAIEM.
- Paz Enrique, L. E., Peralta González, M. J. y Hernández Alfonso, E. A. (2016, julio-diciembre). Estudio bibliométrico de la Revista Centro Agrícola, Cuba. *Revista e-Ciencias de la Información*, 6(2), 1-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5575968>



- Peña Armijos, N. M. (2018). *Evaluación de la aplicación de las normas APA en los artículos científicos en el área de Contabilidad y Auditoría* [Tesis de Grado. Universidad Técnica de Machala, Ecuador]. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12981/1/ECUACE-2018-CA-DE00905.pdf>
- Pérez Borges, A. (2010). Empleo de citas y referencias bibliográficas en trabajos científicos. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 33, 185-193. <http://revistas.ucm.es/index.php/DCIN/article/viewFile/dcin1010110185a/18702>
- Sabaj Meruane, O. y Páez Muñoz, D. (2010). Tipos y funciones de las citas en artículos de investigación de tres disciplinas. *Literatura y Lingüística*, 2010(22), 117-134.
- Sánchez, D. (2013, marzo). Aplicabilidad de la tipología de funciones retóricas de las citas al género de la memoria de máster en un contexto transcultural de enseñanza universitaria. *Revista Signos*, 46(81), 82-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000100004>
- Silva Hernández, D., Rodríguez Felizola, M. C., y del Campo Peña, A. D. (2013, enero-marzo). Las referencias bibliográficas en artículos originales y de revisión en revistas biomédicas cubanas. *Revista Cubana de Salud Pública*, 39(1), 83-95. <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=21425613004>
- Universidad Tecnológica de Santiago. (2015). *Proyecto de Grado, orientaciones*. <http://guias.utesa.biz/docs/proyecto/Proyecto%20de%20Grado.pdf>

**Fecha de recepción:** 17/10/2021

**Fecha de revisión:** 01/02/2022

**Fecha de aceptación:** 18/08/2022

## MLS - INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



### Cómo citar este artículo:

Graça da Costa, M. & Santos e Campos, M. (2022). Os desafios da educação no século XXI no município do Bailundo (Angola): um olhar para as exigências actuais usando as NTIC. *MLS Educational Research*, 6(2), 215-231. doi: 10.29314/mlser.v6i2.730.

## LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI EN EL MUNICIPIO DE BAILUNDO (ANGOLA): UNA MIRADA A LAS DEMANDAS ACTUALES A PARTIR DE LAS NTIC

**Mário Graça da Costa**

Universidad Internacional Iberoamericana (Angola)

[mario.graca@doctorado.unini.edu.mx](mailto:mario.graca@doctorado.unini.edu.mx) · <https://orcid.org/0000-0002-6667-9576>

**María Aparecia Santos e Campos**

Universidad Internacional Iberoamericana (Brasil)

[maria.santos@unini.edu.mx](mailto:maria.santos@unini.edu.mx) · <https://orcid.org/0000-0001-7190-5438>

**Resumen.** El uso de las tecnologías en el sector educativo es vital en estos tiempos. La investigación analiza un estudio cuantitativo-cualitativo que demuestra los avances y la importancia de las nuevas tecnologías. El mismo tiene como objetivo comprender los desafíos de la educación en el siglo XXI en la ciudad de Bailundo, así como el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación (NTIC), analizando la trayectoria histórica de la educación en los aspectos de aprendizaje y didáctica. La posibilidad de incluir tecnologías en el aula permitió avances y cambios en las exigencias actuales del perfil de docentes, directivos y estudiantes en el siglo XXI, siendo una realidad aún hoy poco explorada en Angola, por varias razones que serán detalladas a lo largo el artículo. La inclusión de las NTIC en la educación constituye un nuevo desafío, y no solo impactó en las demandas y necesidades sociales y educativas, sino que también generó nuevas oportunidades para los docentes, mejorando y modernizando su práctica pedagógica y la escuela. Estas nuevas prácticas pueden contribuir ofreciendo a los estudiantes oportunidades de acceso a las NTIC, evitando así que se generen más desigualdades sociales. Las tecnologías llegaron para quedarse, y no es una herramienta didáctica, sino un nuevo concepto que incluye recursos, espacios de aprendizaje y herramientas interactivas para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje para este siglo XXI.

**Palabras clave:** Educación, Internet, NTIC, enseñanza-aprendizaje, didáctico.

## OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI NO MUNICÍPIO DO BAILUNDO (ANGOLA): UM OLHAR PARA AS EXIGÊNCIAS ACTUAIS USANDO AS NTIC

**Resumen.** O uso de tecnologias no setor educacional é vital nestes tempos. A pesquisa analisa um estudo quanti-qualitativo que demonstra os avanços e a importância das novas tecnologias. Esse estudo tem como

objetivo compreender os desafios da educação no século XXI no Município do Bailundo, bem como o uso das novas tecnologias da informação e comunicação na educação (NTIC), analisando a trajetória histórica na educação nos aspectos da aprendizagem e da didática. A possibilidade de incluir as tecnologias na sala de aula permitiu avanços e mudanças nas atuais exigências do perfil do professor, dos gestores e alunos do século XXI, sendo uma realidade ainda pouco explorada atualmente em Angola, por diversas razões que serão detalhadas ao longo do artigo. A inclusão das NTIC na educação constitui um novo desafio, e não só impactou nas demandas e necessidades sociais e educacionais, como também, criou novas oportunidades, para o docente, melhorando e modernizando sua prática pedagógica e da escola. Essas novas práticas podem contribuir oferecendo aos estudantes oportunidades de acesso às NTIC, evitando, dessa maneira, que sejam geradas mais desigualdades sociais. As tecnologias chegaram para ficar, e não se trata de uma ferramenta didática, mas um novo conceito que inclui recursos, espaços de aprendizagem e ferramentas interativas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem para esse século XXI.

**Palavras Chaves:** Educação, Internet, NTIC, ensino e aprendizagem, didática.

## **THE CHALLENGES OF EDUCATION IN THE 21ST CENTURY IN THE MUNICIPALITY OF BAILUNDO (ANGOLA): A LOOK AT CURRENT DEMANDS USING NICT**

**Abstract.** The use of technologies in the educational sector is vital in these times. The research analyzes a quantitative-qualitative study that demonstrates the advances and importance of new technologies. The same aims to understand the challenges of education in the 21st century in the city of Bailundo, as well as the use of new information and communication technologies in education (NTIC), analyzing the historical trajectory in education in the aspects of learning and didactics. The possibility of including technologies in the classroom allowed advances and changes in the current requirements of the profile of teachers, managers and students in the 21st century, being a reality that is still little explored in Angola today, for several reasons that will be detailed throughout the article. The inclusion of NTIC in education constitutes a new challenge, and not only impacted on social and educational demands and needs, but also created new opportunities for teachers, improving and modernizing their pedagogical practice and the school. These new practices can contribute by offering students opportunities to access NTIC, thus preventing further social inequalities from being generated. Technologies are here to stay, and it is not a didactic tool, but a new concept that includes resources, learning spaces and interactive tools for the development of the teaching and learning process for this 21st century.

**Keywords:** Education, Internet, NTIC, I teach apprenticeship, didactic.

### **Introducción**

A partir del año 2000, el avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) permitió su expansión en los más diversos segmentos de la sociedad, creando infinitas posibilidades y probabilidades de uso. El uso de las TIC en la educación ha permitido el acceso a la información de forma rápida y sencilla, que el profesor la utilice como herramienta metodológica de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, y que el alumno amplíe sus conocimientos al tener un acceso rápido y sencillo a la información.

En cuanto a las tecnologías, hoy en día nos vienen a la mente inmediatamente los ordenadores y otros dispositivos digitales. Sin embargo, es importante reconocer que el hombre siempre ha utilizado la tecnología en la educación, según su momento socio-histórico, y hay que recordar que la organización del lenguaje oral y escrito es considerada, según (Lévy, 1993), "como una tecnología intelectual, ya que condiciona la

existencia de diversas formas de pensamiento", así la escritura y la creación de la imprenta permitieron la aparición de los libros de texto. Es cierto que el fortalecimiento de las competencias tecnológicas de los docentes durante su formación, según Zetina, (2017), impactará positivamente en su desarrollo profesional. Para (Molenda y Boling, 2008), "la tecnología educativa tiene siempre una visión prospectiva, en busca de nuevas herramientas pedagógicas, instrumentos y tecnologías que ofrece el campo de la educación".

El uso de las TIC, según Yavorski y Santos e Campos, "se ha convertido en algo extremadamente necesario en el día a día de la gran mayoría de los ciudadanos del planeta" y están presentes en todos los entornos, "lo que nos lleva a constatar que el uso de las TIC ya configura las instalaciones de la modernidad creando nuevas formas de ver el mundo, de trabajar, de ocio y de estudio" (Yavorski y Santos e Campos, 2020, p. 90).

Según varios autores (Ballesteros, Franco, Carañana 2012; Apud Yavorski, Santos, Campos 2020), "la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y los procesos de enseñanza y aprendizaje son una de las anuencias que más impacto han tenido en la satisfacción de las demandas y necesidades de la sociedad actual".

En este aspecto, las Tecnologías de la Información y Comunicación adquieren gran importancia en el contexto educativo, en todos sus segmentos: público, privado, presencial, a distancia, porque permite el trabajo de los profesores y también la comprensión de los alumnos, favoreciendo el trabajo pedagógico dentro y fuera del aula, lo que contribuye a hacer las clases más atractivas y estimulantes, (Yavorski y Santos, Campos, 2020).

En este contexto, las TIC no son, por tanto, una aportación revolucionaria a la educación, sino que deben plantearse como herramientas al servicio del aprendizaje, no tienen un valor intrínseco en la educación, su aportación debe estar asociada a los contenidos estudiados, a la planificación de la asignatura y su uso debe ser el de un instrumento facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje, que permita al alumno acceder al conocimiento a través de una multiplicidad de fuentes de información. Por lo tanto, las TIC asumen el papel de instrumentos pedagógicos al facilitar el acceso al conocimiento mediante la promoción de herramientas y entornos de aprendizaje; en este sentido, el marco de la complejidad y la transdisciplinariedad, la tecnología acoge todos los paradigmas educativos del siglo XXI y ofrece opciones teóricas y metodológicas para todos los niveles educativos.

El reto de utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación, en general, pasa por conocer las oportunidades y formas de utilizarlas, los programas, las aplicaciones, Internet y sus posibilidades en la escuela angoleña, así como saber valorarlas y aplicarlas en las diferentes situaciones educativas que queremos desarrollar como docentes, ya sea en la educación infantil, primaria, secundaria o incluso en la universitaria.

De acuerdo con lo anterior, se plantearon las siguientes preguntas sobre el uso de las TIC en Bailundo-Angola: ¿Cuáles son los retos actuales de la educación en el municipio? En relación con las nuevas exigencias del mercado laboral docente, ¿cuáles son las principales dificultades a las que se enfrentan los profesores para utilizar las TIC en su práctica docente?

Para responder al problema de investigación, se formularon los siguientes objetivos: Comprender los retos de la educación en el siglo XXI, así como el uso de las

tecnologías de la información en la educación, especialmente el uso de *Internet*, en el aprendizaje y la didáctica, en las prácticas pedagógicas, para corresponder a las nuevas demandas del mercado. Determinar qué competencias necesitan los profesores para trabajar con las nuevas tecnologías.

La relevancia es evidente en el hecho de que, en el mundo globalizado característico del siglo XXI, las competencias de la era digital están siendo exigidas a profesores, alumnos y directores en el municipio de Bailundo, Angola.

El municipio cuenta con 144 escuelas públicas distribuidas de la siguiente manera: Educación Primaria: (preescolar a 6º grado) (134); Educación Secundaria 1er ciclo (7º a 9º grado) (08); Educación Secundaria Profesional 2do ciclo: (10º a 13º grado) Educación Secundaria General 2do ciclo (10º a 12º grado). Colegios privados, colegios de 1er ciclo (2), 2do ciclo (2). Enseñanza superior: Polo Universitário do Bailundo, perteneciente al Instituto Superior Politécnico Caála (01). En el país, las políticas educativas están reguladas por la Ley N.º 32\_20 de 12 de agosto, que modifica la Ley 17\_16 de 7 de octubre, Ley Básica del Sistema de Educación y Enseñanza, de acuerdo con la Constitución de la República de Angola de 2010. La educación en todo el mundo está experimentando actualmente reformulaciones y adaptaciones para mantenerse al día con la evolución industrial y tecnológica, y su inserción en el ámbito educativo ha impulsado cambios en las metodologías, los profesores y los perfiles de los estudiantes. Entre los cambios que se han producido en los últimos tiempos, cabe destacar la ruptura del paradigma según el cual los profesores abandonan los modelos tradicionales de metodología de la enseñanza en los que el alumno era un ser pasivo, y los profesores eran los únicos poseedores del conocimiento.

La aparición de metodologías activas incrementa la construcción del conocimiento proporcionando al alumno la oportunidad de abandonar el aspecto pasivo de oyente por el participativo, abriendo nuevos campos de formas de enseñar y aprender en los que el alumno se hace responsable de la construcción del conocimiento y de la adquisición del mismo, además de aprender a investigar. Estos métodos pretenden desarrollar la autonomía de los alumnos, la participación en la construcción del conocimiento, la capacidad de análisis y síntesis, el aprendizaje de forma integral. Así, el acceso a la información es mucho más fácil, ya que es posible acceder a la información en cuestión de segundos desde sus dispositivos como ordenadores, tabletas, smartphones, etc. Desde esta perspectiva, corresponde al profesor enseñarles a reconocer lo que es realmente relevante para su crecimiento educativo, a diferenciar lo que necesitan saber para transformar ese bagaje en conocimiento para la vida, filtrando y dejando de lado las *noticias falsas*.

Para Yayorshi, Santos, Campos (2021), "las TIC ayudan a los profesores en la planificación diaria de sus clases, en las investigaciones y en el desarrollo de contenidos". Según los autores, los profesores deben ser conscientes y estar preparados para trabajar dentro de estas nuevas posibilidades de la educación, y las escuelas son responsables de permitir este proceso de renovación alineando la escuela con la realidad actual, por lo que los profesionales, desde la dirección de la escuela hasta los profesores, necesitan estar abiertos a un trabajo de formación, aprendiendo y adquiriendo nuevas funciones en la acción de enseñar (Yayorshi, Santos, Campos 2020).

Teniendo en cuenta la multiplicación de las fuentes de información, las TIC pueden ayudar a promover nuevas metodologías, herramientas y entornos de aprendizaje en Angola. Su uso en la educación constituye un nuevo reto, así como nuevas oportunidades. Las escuelas pueden contribuir ofreciendo a sus alumnos las mismas

oportunidades de acceso, evitando así una mayor desigualdad social en el sistema educativo del país y el analfabetismo digital.

En este sentido, las TIC para la educación deben plantearse como herramientas al servicio del aprendizaje. En todo este contexto de transformaciones, el papel del profesor, por tanto, asume un carácter intermedio -lo que en ningún momento significa menos importante o prescindible-. Sin embargo, en la región de Bailundo, la implantación de laboratorios de informática en las escuelas depende en gran medida de la concepción de un proyecto municipal de implantación de laboratorios, de la planificación pedagógica y metodológica, de la inversión en la compra de ordenadores para las escuelas y de los cursos de formación para los profesores.

Frente a los desafíos de carácter social, económico, político, científico, tecnológico e incluso innovador, el mundo y Angola en particular, requieren que las instituciones educativas adopten transformaciones que permitan el uso de estrategias metodológicas diferenciadas que promuevan cambios en las prácticas de enseñanza con vistas a un aprendizaje significativo. El profesor debe considerar la enseñanza de las materias curriculares y también las competencias a desarrollar que exige la sociedad actual, que pasan por los Cursos de Formación del Profesorado (Enseñanza), asisten a cursos de formación en áreas pedagógicas y específicas y el uso de la tecnología en la educación e incluye aspectos como las habilidades necesarias para su desempeño dentro de los requisitos actuales, así como la creatividad, la empatía y la comunicación, la flexibilidad, el espíritu de colaboración, el liderazgo, entre otros. Es en este sentido, que pensar en un modelo de formación continua para el profesorado, permite aportar respuestas rápidas y eficaces a los retos a los que se enfrentan los docentes con alumnos que viven en entornos cada vez más desafiantes e informatizados. Según (Moran, 1994),

(...) las tecnologías, dentro de un proyecto pedagógico innovador, facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje: sensibilizan sobre nuevos temas, aportan nueva información, reducen la rutina, nos conectan con el mundo, con otras escuelas, aumentan la interacción (redes electrónicas), permiten la personalización (adaptación al ritmo de trabajo de cada alumno) y se comunican fácilmente con el alumno, porque traen al aula los lenguajes y medios de comunicación de la vida cotidiana.

### ***Las tecnologías de la información y la comunicación en el contexto educativo***

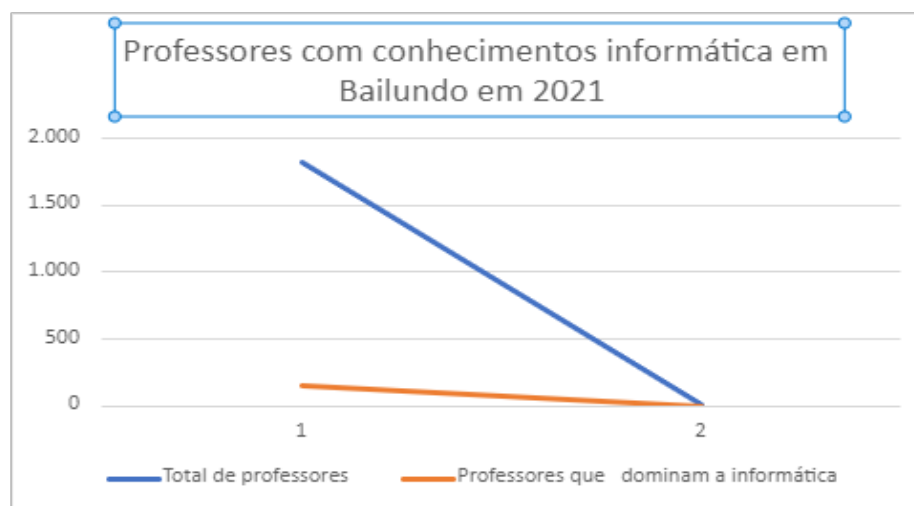
La demanda y la incorporación tecnológica en todos los ámbitos sociales y económico-industriales ha transfigurado nuestras sociedades cambiando completamente la forma de pensar, trabajar y vivir de los sujetos (Ghavifekr; Rosdy, 2015). Así, como parte de estas transformaciones, la escuela y otras instituciones educativas deben preparar a los estudiantes para esta nueva realidad: la "sociedad de la información", considerando la incorporación de las TIC en su currículo (Ghavifekr; Rosdy, 2015).

La Generación - Z: está compuesta por estudiantes que han crecido en contacto con las nuevas tecnologías, en este sentido, Sabaityte y Davidavičius (2017) señalan que, ante esto, existe una clara distinción entre la Generación Z y sus predecesores, mientras que los primeros actúan en red y están acostumbrados a tener un control total sobre el flujo de información, ya sea mediante el ratón, el mando a distancia o el teléfono móvil. De este modo, los individuos de la Generación Z se están esculpiendo en función de su dependencia de la tecnología. Así, los niños descubren y aprenden desde pequeños que existen numerosas fuentes de conocimiento cuyas verdades pueden ser dispares.

Para (Tapscott1999, p.3), las generaciones anteriores leen el manual para instalar algo. La Generación Z ya sale manejando y tiene foros e información en la red "O/Z", que viene de la expresión "Zappear" y significa hacer algo rápidamente y con entusiasmo. Los individuos de la generación post correo electrónico, que se comunican vía (SMS), comparten su vida íntima en las redes sociales, destacan por el alto nivel de alfabetización digital por no establecer divisiones entre lo real y lo virtual, viviendo constantemente online/offline (Linne, 2014). Se trata de una Generación Z conectada, activa en las redes sociales, usuarios de MP4, Smartphones, photoshop, etc. Exigen rapidez en las conexiones y en la información, ya que necesitan formar parte del evento en tiempo real porque su mundo y su tiempo son el presente. Esta generación exige ser escuchada y que se respete su opinión, formar parte de los procesos y estar conectados (Linne, 2014).

### ***El nuevo perfil del profesor y la gestión de las nuevas prácticas educativas***

Hoy en día es un reto para los padres y profesores educar a los niños y jóvenes debido al entorno digital que está en todos los sectores sociales, desde el hogar hasta la vida en sociedad, incluyendo la escuela. No siempre el uso de las TIC es positivo, en este sentido, Passero, Engster y Dazzi (2016, p.2) explican que las TIC y su aparición en el entorno educativo hace imprescindible estudiar cómo utilizarlas de forma segura y beneficiosa. En este aspecto, los profesores deben asumir el papel de tutores, permitiendo a los alumnos aprender a trabajar correctamente y con seguridad con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Según datos obtenidos de la Dirección Municipal de Educación de Bailundo, el 25 de junio de 2021, de los 1.828 docentes que controlan a nivel del Municipio, solo el 8,2% tiene conocimientos de informática, es decir, hacen uso del Ordenador y de los teléfonos digitales. De los 120 directores de escuela que existen en el Municipio, el 25% consigue utilizar el ordenador razonablemente para teclear diversos documentos, y el 8,33% lo utiliza también para la investigación. (Dirección Municipal de Educación, 2021) (ver gráficos abajo).



**Figura 1.** Profesores con conocimientos de *informática*

*Nota:* Fuente: Dirección Municipal de Educación de Bailundo, junio de 2021

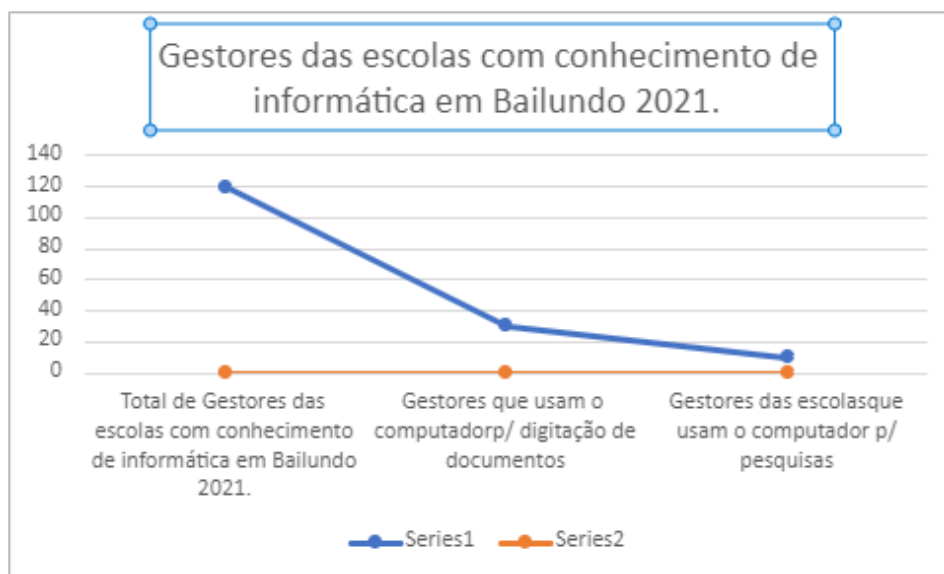


Figura 2: Directores de escuela con conocimientos de informática

Nota: Fuente: Datos facilitados por la Dirección Municipal de Educación de Bailundo el 25 de junio de 2021.

En el contexto de la Educación y en relación con las competencias tecnológicas Reyes y Rodríguez (2019, p.42), destacan la falta de estudios sobre competencias investigativas y uso de las nuevas tecnologías digitales de la información y la comunicación en la educación. Para los autores, "Las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TDIC) en las últimas décadas se han posicionado como un factor de transformación en todos los escenarios de actuación del ser humano". Por lo tanto, la introducción de nuevas prácticas pedagógicas con el uso de las tecnologías hoy en día debe formar parte de un proyecto de gestión pedagógica. En este sentido, se deben implementar cursos de formación en el uso de las TIC para poder superar las barreras impuestas por la inadecuación del currículo, la falta de preparación de los actores del sistema educativo nacional de Angola. Por un lado, ofreciendo cursos de formación continua para los profesores y, por otro, implementando aulas de informática en las escuelas creando una infraestructura con laboratorios de informática y aulas digitales en las escuelas de Bailundo. De este modo, profesores y alumnos pueden tener e impartir una educación de calidad orientada al siglo XXI. Un aspecto muy preocupante para los organismos gubernamentales es el gran número de profesores y directores de escuela que se resisten a utilizar las TIC en las escuelas y las aulas porque no dominan el uso de las tecnologías en la educación. Cabe señalar que el principal reto del gobierno angoleño es superar estas diferencias, formar a los profesores y mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en todo el país.

Hoy en día, la globalización y las nuevas tecnologías están integradas en todas las ramas de la sociedad, convirtiendo el mundo en una aldea global, donde la información cruza miles de kilómetros en milésimas de segundo. Este hecho exige la actualización de los profesionales en todos los ámbitos, incluido el de la Educación. En este sentido, la adecuación de los profesionales de la educación a tales exigencias pasa necesariamente por una formación específica y constante. Por ello, la formación continua del profesorado y de los gestores de los centros es una necesidad para solucionar estos problemas, ya que la escuela debe evolucionar para seguir el avance tecnológico del siglo XXI,



implementando las herramientas necesarias para la educación con el uso de tecnologías digitales como los laboratorios o las aulas de informática.

En este sentido, destacamos la necesidad de leyes que organicen y legislen sobre el funcionamiento en las aulas de informática de las escuelas en Angola, así como la creación del cargo de profesor de informática para la alfabetización digital de los alumnos, permitiéndoles un espacio de aprendizaje actual capaz de ofrecer posibilidades de crecimiento integral y alineación con las demandas de la sociedad actual. Es importante destacar la necesidad de crear el puesto de responsable técnico pedagógico para entornos informáticos en los centros educativos y la selección mediante concurso público de este profesional, cuya especialidad es la gestión y asesoramiento del proceso educativo que, además de trabajar con los alumnos, puede impartir cursos y seminarios de formación para los profesores de los centros.

### **Método**

Este estudio cualitativo y cuantitativo tiene como objetivo comprender los retos de la educación del siglo XXI en el municipio de Bailundo, así como el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, analizando la trayectoria histórica en la educación en los aspectos del aprendizaje y la didáctica.

#### ***Participantes***

El estudio incluyó 10 profesores, 4 directores y 1 Director Municipal de Educación del sistema de Educación Pública de Bailundo, haciendo un total de 14 participantes.

#### ***Instrumento de investigación***

Se utilizó un cuestionario ad hoc de dos fases publicado en la plataforma *Googleforms*, que contenía preguntas sobre datos sociodemográficos y sobre la formación continua y el uso de las TIC en los espacios escolares y las prácticas pedagógicas.

#### ***Análisis de datos***

Consistió en el uso de la estadística descriptiva midiendo los resultados de las encuestas aplicadas, lo que para Rudio (2000) es una fase metodológica que pretende obtener la información de la realidad. Los datos fueron tabulados y analizados con el software Excel; se utilizaron promedios, porcentajes; se presentan en estadísticas descriptivas.

### **Resultados**

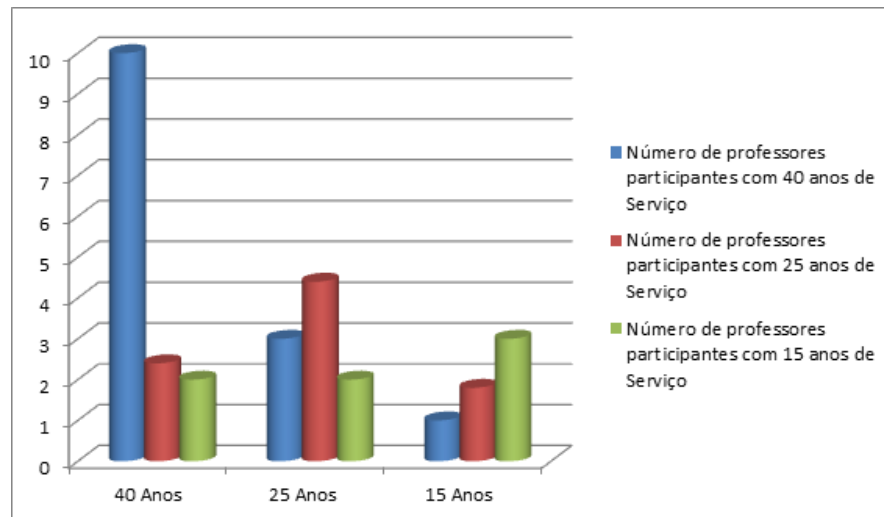
Los resultados se analizaron y se presentaron en tablas y gráficos. Desde el punto de vista de los profesores y directores entrevistados, se encontró que consideran importante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la práctica pedagógica de los profesores porque aumenta el interés, la participación y la motivación favoreciendo el aprendizaje de los alumnos.

En resumen, forma el problema y los desafíos presentados en la investigación, fue posible darse cuenta de que el uso de las TIC, tanto en el proceso pedagógico - proceso de enseñanza y aprendizaje como en el administrativo - Organización de las Escuelas, genera un impacto positivo para los profesores, gestores de la escuela, ya que permite múltiples tareas interactivas y de colaboración con sus estudiantes y otros colaboradores.

Por otro lado, para los profesores, las TIC proporcionan una nueva forma de acercamiento entre profesores y alumnos, creando nuevos horizontes, nuevas formas de acceso al conocimiento de forma rápida y eficaz, proporcionando una gestión rápida y precisa de las dudas de los alumnos, contribuyendo así a la fluidez de la información y a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. El reto de esta mejora es un gran desafío entre todos los implicados en la educación, unos con menos tiempo de servicio y otros con más tiempo que van juntos.

Por lo tanto, esta investigación pretendía analizar, a partir de los datos sociodemográficos, los conocimientos de los profesores sobre las herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (véase la figura 3).

En relación con la antigüedad en la enseñanza, se observa que la mayoría de los entrevistados tienen más de 40 años de docencia, hecho que nos lleva a reflexionar sobre cuál ha sido la formación profesional de estos profesores y qué competencias necesarias tienen para trabajar con las TIC en la enseñanza.



*Figura 3.* Antigüedad de los profesores y directores de la Dirección Municipal de Educación, datos sociodemográficos

*Nota:* Fuente: Elaboración propia, 2021

Todavía se puede comprobar que estos profesores están en vías de jubilación y casi siempre se resisten a las nuevas tecnologías y a las metodologías activas que se exigen hoy en día. En este sentido, ¿estarían dispuestos a realizar cursos de formación en informática, metodologías y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula, dado que las Tecnologías de la Información y la Comunicación llegaron para revolucionar la educación? Lo que nos lleva a los resultados de la Tabla 1.

La Tabla 1 resume los principales resultados del cuestionario aplicado a los profesores del Colégio Público Ekuikui II, Instituto Técnico de Saúde do Huambo - Extensão do Bailundo, Liceu Augusto Catchitopololo Rei Ekuikui IV do Bailundo, perteneciente a la Dirección Municipal de Educación y expresado en %, utilizando una escala de Likert.

Tabla 1

*Conocimiento de los profesores entrevistados sobre las nuevas tecnologías digitales de la comunicación y la información.*

<b>N.º</b>	<b>Variables</b>	<b>Si</b>	<b>%</b>	<b>No</b>	<b>%</b>	<b>No lo sé</b>	<b>%</b>	<b>Qui zás</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>
1	¿Ha escuchado hablar del uso de las NTIC en la educación?	5	25	10	75					15
2	¿Ha utilizado al menos una vez las metodologías activas en sus clases?	3	25	10	70			1	5	15
3	Durante el curso de formación del profesorado, ¿tuvo asignaturas de informática con clases prácticas y teóricas?	2	10	10	75	3	15			15
4	¿Ha asistido alguna vez a un taller sobre el uso de metodologías activas en el aula utilizando las TIC?	2	20	13	80					15
5	¿Puede el uso de las TIC en el aula y en la organización y gestión escolar mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los centros educativos del país?	13	90	1	5	1	5			15
Total:		25		44		4		1		75

*Nota:* Fuente: Elaboración propia, 2021

Al analizar las respuestas del cuestionario realizado a los profesores y directores, se puede observar que de los profesores evaluados el 90% presenta un nivel de insatisfacción ante la falta de formación continua y de seminarios de formación con metodologías activas y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Entre los participantes, se encontró que:

El 25% alguna vez ha escuchado hablar de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, hay tres que han escuchado hablar de las TIC. El 20% lo ha utilizado al menos una vez en el aula. Un 10% ha tenido asignaturas de informática en sus cursos de FP, sólo el 20% (2) de los profesores han asistido a seminarios sobre el uso de metodologías activas en el aula utilizando las TIC.

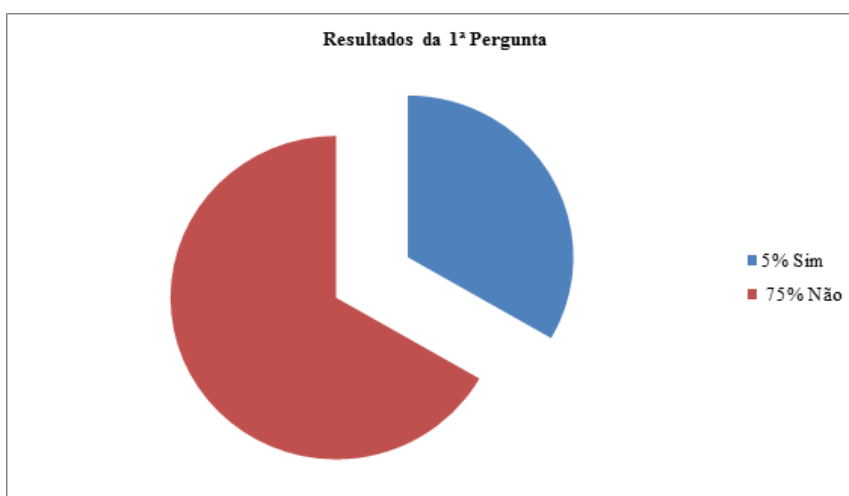
Estos datos apuntan a la necesidad de implementar y poner en marcha cursos de formación continua y capacitación, desde las bases gubernamentales a nivel nacional, regional y municipal, que desarrollen competencias que respondan a las demandas de uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y de las metodologías activas, que permitan formar a los trabajadores del sistema educativo de Bailundo, lo que se reflejará en la calidad de la educación de los alumnos de todos los niveles educativos de la región desde las instituciones de educación primaria, secundaria y superior.

La realidad del momento, creada a partir de la Pandemia COVID-19, impuso al mundo una redefinición de las formas de enseñar, provocando cambios que incluyeron las tecnologías como instrumento didáctico esencial tanto para el profesor como para el alumno. Este hecho vino a influir en la inclusión de herramientas tecnológicas utilizadas en las clases a distancia para suplir las presenciales, buscando el beneficio de los alumnos, posibilitando el trabajo de los profesores. Indirectamente, ha contribuido a la aparición del discurso del uso de las tecnologías en las escuelas de la región, lo que puede redundar en una mejora de los métodos y en consecuencia de la educación del ciudadano de Bailundo. La tecnología ha cambiado el proceso de enseñanza en todo el planeta, sin embargo, por otro lado, los métodos tradicionales de enseñanza (tiza, pizarra, libros de texto, etc.), ya no son tan atractivos para los alumnos de hoy. Según (Tajra, 2012):

El primer gran logro tecnológico fue el libro que, durante años, ha sido el buque insignia de la tecnología en la educación y no hemos visto que el libro sea el resultado de una técnica. ¿Por qué? Porque ya lo hemos incorporado de tal manera que ni siquiera nos damos cuenta de que es un instrumento tecnológico. [...] la tecnología solo es tecnología cuando nace después de nosotros. Lo que existía antes de que nació forma parte de nuestras vidas de una manera tan natural que ni siquiera nos damos cuenta de que es tecnología.

### **Discusión y conclusiones**

La interpretación de los porcentajes obtenidos con el instrumento cuantitativo se relaciona con las manifestaciones de los docentes en los grupos focales y es posible establecer alianzas que incluyan la experiencia de los formadores de docentes de carrera en el área de Tecnología de la Información y Comunicación, con la percepción de ser buenos mentores y ser parte de la formación que se ofrecerá a los recursos humanos de la educación en Bailundo.



*Figura 4.* Resultados obtenidos en la pregunta 1.

Nota: Fuente: Propia, 2021

Los resultados de la primera pregunta muestran que el 5% de los encuestados ha escuchado hablar del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación, y el 75% nunca ha escuchado hablar de ellas, lo que denota una gran debilidad y resistencia en el uso de las tecnologías, una gran y valiosa herramienta en la era digital en las escuelas de Bailundo. La era digital se ha convertido en uno de los principales retos para los profesores, que tienen que seguir los rápidos cambios derivados del desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como insertarlos en sus prácticas metodológicas.

Para Brandão y Cavalcante (2016), no es suficiente que el profesor se apropie de esta vasta variedad de recursos tecnológicos, sino que también entienda que la tecnología educativa es la forma innovadora de mediar el conocimiento, promoviendo situaciones de aprendizaje que estimulen y desafíen a los estudiantes, utilizando la sinergia de los individuos de esta era tecnológica a favor de actitudes más creativas y autónomas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

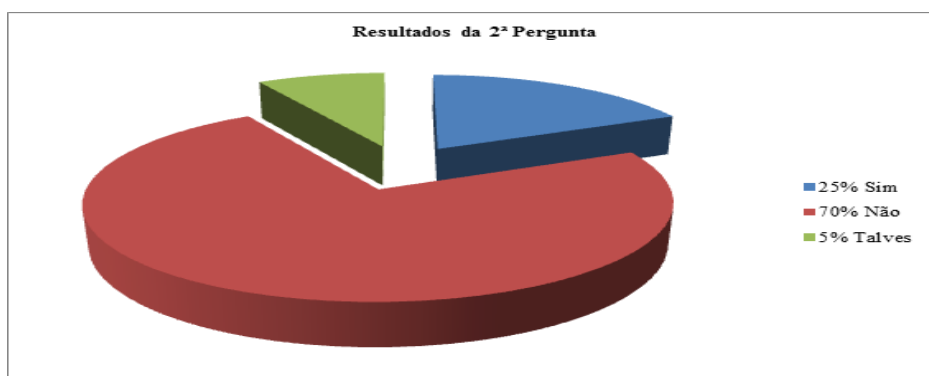


Figura 5. Resultados obtenidos en la pregunta 2

Nota: Fuente: Elaboración propia, 2021

En el presente gráfico, tenemos un 25% de entrevistados que han utilizado metodologías activas en sus clases, un 70% que no las han utilizado nunca y un 5% que dice haberlas utilizado o no, pero que no sabía el nombre de la metodología, hecho que los lleva a saber con certeza si han utilizado o no. Figura 6: Representación de los resultados de la pregunta N.º 3 del cuestionario de la entrevista.

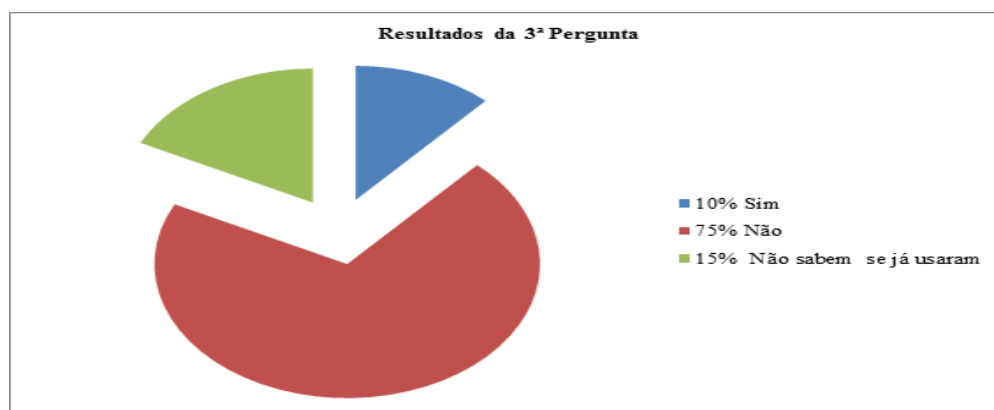


Figura 6: Resultados obtenidos en la pregunta 3

Nota: Fuente: Elaboración propia, 2021

La figura 6 representa los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a 15 profesores donde el 10% dijo que sí, durante su formación tenían las asignaturas de Informática con clases prácticas y teóricas, el 75% no tuvo la disciplina en su plan de estudios y el 15% no supo si la tuvo o no, por el tiempo en que hizo la formación.

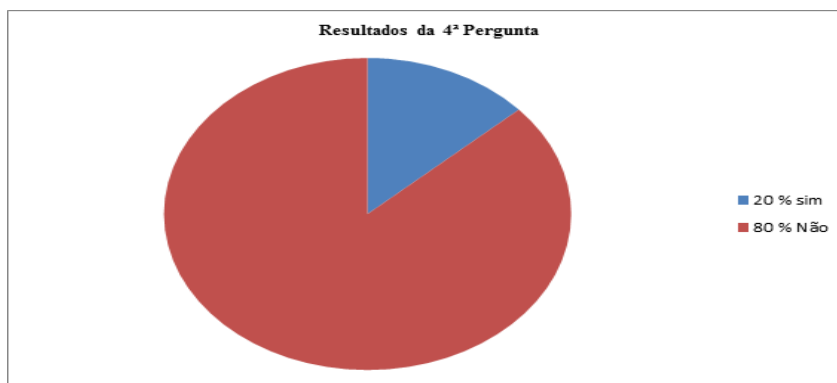


Figura 7. Resultados obtenidos en la pregunta 4

Nota: Fuente: Elaboración propia, 2021

La figura 7 representa los resultados de la 4ª pregunta en la que el 80% de los participantes en la encuesta afirmaron no haber participado nunca en ningún taller sobre el uso de metodologías activas en el aula utilizando las TIC, y el 20% afirmó haber participado ya en talleres de género.

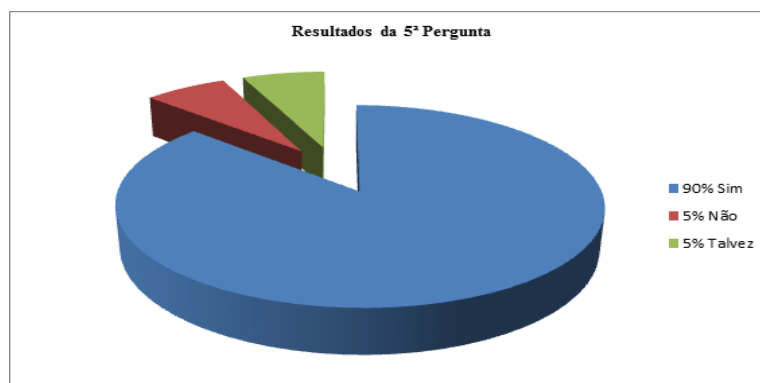


Figura 8. Resultados obtenidos en la pregunta 5

Nota: Fuente: Elaboración propia, 2021

De acuerdo con los resultados obtenidos en la pregunta 6, se puede ver que el 90% de los profesores entrevistados están de acuerdo en que el uso de las TIC en el aula y en la Organización y Gestión Escolar puede mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas del país, solo el 5% dijo que no, y el 5% restante expresó dudas sobre el uso de las TIC en la práctica pedagógica.

Los datos de la investigación indicaron que hay un porcentaje de profesores que ya hace uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramienta pedagógica y para mejorar las estrategias de enseñanza, pero esto ocurre de forma muy restringida y lenta. Esta lentitud en la inserción de las TIC en la enseñanza puede ser consecuencia de la precariedad y falta de disponibilidad de equipos tecnológicos y de *Internet* en la mayoría de las escuelas angoleñas, así como de la falta de experiencia de los profesores en el manejo de los equipos informáticos. En esta dirección, Chagas, (2010, p.16) explica:

La profesión docente siempre ha tenido una relación directa con los libros, la tiza, la pizarra y el papel. En los últimos años, esto ha cambiado mucho. El universo de recursos del profesor se ha ampliado - puede que no abandone el material habitual, pero hoy incorpora una relación directa con las tecnologías [...] aportando nuevas perspectivas para la enseñanza.

Se observó que el 75% nunca ha escuchado hablar de las TIC en la educación, el 25% sí; el 70% nunca ha utilizado metodologías activas en sus clases, el 25% ya, el 5% nunca lo supo porque tiene dudas; el 75% de los profesores y directores durante su formación nunca tuvieron la disciplina de Informática, el 10% sí, el 15% no puede decir si la tuvieron o no; el 80% de los profesores y directores no han participado nunca en ninguna formación sobre metodologías activas utilizando las TIC, el 20% ya lo ha hecho; el 90% de los encuestados dijo que sí, que el uso de las TIC en el aula y la Organización y Gestión Escolar puede mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas del país, el 5% dijo que no, otro 5% dijo que tal vez. Cabe destacar que, a partir de estos resultados, se hace necesario implementar el proyecto de educación continua que permita aumentar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje que se necesita en los próximos años y dotar a las escuelas de equipos informáticos.

Por ello, cuando se hace referencia a la gestión escolar de calidad, se alude entonces a todos aquellos procesos que hacen posible que la escuela logre buenos resultados de aprendizaje en sus alumnos (Hendricks, 2000).

Los resultados indican que casi el 85% de la población entrevistada no domina la informática ni el uso de las TIC y su aplicación en la educación, el 10% la domina mínimamente y el 5% es neutral. Así, se puede concluir que la formación académica y profesional de los gestores escolares y de los docentes debe ser un eje principal en la solución de estos problemas, pues la subordinación del método cualitativo al cuantitativo permite relacionar los resultados de ambas investigaciones para obtener una interpretación más efectiva y mitigar los problemas que aquejan a la educación en el municipio de Bailundo.

Al analizar los desafíos de la educación en el siglo XXI en el Municipio de Bailundo, con foco en las exigencias actuales en cuanto al uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el Sector de la Educación de esta región de Angola, en la propuesta de formación continuada de los profesores y gestores escolares utilizando recursos informáticos hacia los próximos desafíos, se concluye que la Educación no puede seguir las reglas institucionales, los planes de estudio y las prácticas pedagógicas anticuadas que no se corresponden con los anhelos y necesidades de profesores y alumnos, ante las indudables transformaciones del mundo actual.

La profesión docente requiere una actualización constante, conocimientos, habilidades, humildad científica y competencias que solo pueden obtenerse en el ámbito de la formación académica, postacadémica y profesional, proporcionada por la formación profesional y la formación continua. En este sentido, la capacitación debe ser entendida

como un proceso permanente de formación continua para brindar el apoyo necesario a los actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles, contribuyendo a la mejora en la calidad de la educación y en la preparación de los estudiantes y, consecuentemente, en la valorización profesional.

Los resultados encontrados en este estudio apuntan a la urgente necesidad de capacitar y empoderar a los docentes de las escuelas públicas de la región para estos nuevos tiempos, esperando mejorar la práctica pedagógica y los conocimientos necesarios para elevar el nivel de aprendizaje obtenido en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de las escuelas, en general, con la actualización tanto pedagógica como en el uso de las tecnologías digitales, empoderando a sus alumnos para que puedan enfrentar los desafíos de la era digital a través de las aulas de informática, profesores que sepan trabajar con los programas, las metodologías activas, las TIC. También se espera dentro de la gestión escolar que esté actualizada e informatizada y permita registrar y actualizar de forma rápida y eficaz, la documentación y los trámites legales, así como el trabajo de seguimiento y registro de los expedientes de los alumnos de las instituciones, creando un sistema de seguimiento y participación de la comunidad interna y externa, así como de la escuela a través de entornos virtuales y constituyendo el avance del sistema educativo.

Cabe explicar que tanto los colegios públicos y concertados de Bailundo, como el profesorado, realizan, en la medida de lo posible, acciones de transformación de la educación y de la práctica educativa, aprovechando los recursos que ponen a su disposición las instituciones educativas de la región, pero aún queda mucho camino por recorrer para alcanzar un nivel tanto de material tecnológico como de formación y capacitación continua del profesorado que permita obtener los resultados deseados. Para ello, es necesario invertir tanto en materiales, tecnología y cursos de formación como en la capacitación de los profesores. Así, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se propone seguir investigando la cuestión y proponer soluciones.

### Referencias

- Angola. R.de. (2020) Lei nº 32\_20 de 12 de agosto que altera a Lei 17\_16 de 7 de outubro Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República, Órgão oficial da República de Angola. I Série, Nº 123 <https://es.scribd.com/document/472539383/Lei-n-32-20-que-altera-a-lei-17-16-lei-de-bases-do-sistema-de-educacao-pdf>
- Brandão, P. & Cavalcante, L. F. (2016). Reflexões acerca do uso das novas tecnologias no processo de formação docente para a educação profissional. In *Anais do III Colóquio Nacional | Eixo Temático III – Formação de professores para a educação profissional* <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/02/Artigo-29.pdf>.
- Chagas, C. (2010). Novas perspectivas tecnológicas. *Revista TV Escola*, 3, 16.
- Constituinte, A. (2010). Constituição da República de Angola. Angola. Luanda. <https://governo.gov.ao/ao/angola/a-constituicao/>
- Domingo-Coscollola, M., Bosco-Paniagua, A., Carrasco-Segovia, S., & Sánchez-Valero, J. A. (2020). Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 167-182. <https://revistas.um.es/rie/article/view/340551>.



- Esteve, Z.J.M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 15-29. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/76023> .
- Elkington, J. (2001). *Canibais com garfo e faca* (p. 444). Makron Books. [http://www.institutojatobas.org.br/sustentabilidade/wp-content/uploads/2020/04/Top50\\_cap22\\_Elkington.pdf](http://www.institutojatobas.org.br/sustentabilidade/wp-content/uploads/2020/04/Top50_cap22_Elkington.pdf) .
- Fontanillas, T. R., i Catasús, M. G., Raffaghelli, J., & Morer, A. S. (2020). Ecologías de aprendizaje para usar las TIC inspirándose en docentes referentes. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 62, 31-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7180597>.
- Ghavifekr, S., & Rosdy, W. A. W. (2015). Teaching and learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools. *International Journal of Research in Education*.
- Reyes, G.C. E., & Rodríguez, L. I.S. (2019). Competencias investigativas con el uso de las TIC en estudiantes de doctorado. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 11(1), 40-55. <https://www.redalyc.org/journal/688/68863299003/html/> .
- Hendricks, J. R. (2000). *Cornestones: The research building blocks of the Blue-Ribbon Schools Program*. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Imbernón, F., & Cauduro, M. T. (2013). A formação como desenvolvimento profissional dos professores de educação física e as políticas públicas. *Revista de Ciências Humanas*, 14(23), 17-30. <http://revista.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343> .
- Kenski, V. M. (2007). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. Papirus,
- Lévy, P. (1993). *Tecnologias da inteligência*, As. Editora 34.
- Linne, J. (2014). Duas gerações de nativos digitais. *Revista Intercom-Brasileira de Ciências da Comunicação*, 37(2).
- Molenda, M., & Boling, E. (2008). Creating. In Januszewski, A. & Molenda, M. (Eds.). *Educational technology: A definition with commentary. [Tecnologia educacional: Una definición con comentarios]* (81-139). Lawrence Erlbaum Associates.
- Nóvoa, António (2009). *Professores Imagens do Futuro Presente*. Educa. <https://www.colegiosantanna.com.br/formacao/downloads/Professores%20imagens%20do%20futuro%20presente%20-%20Leitura%20Congresso%202015.pdf>
- Romeu-Fontanillas, T., Guitert-Catasús, M., Raffaghelli, J. E., & Sangrà, A. (2020). Ecologías de aprendizaje para usar las TIC inspirándose en docentes referentes. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 28(62), 31-42. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=preimpreso&doi=10.3916%2FC62-2020-03&idioma=pt> .
- Moran, J. M. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Editora Papirus.
- Moran, J. M. (1994). Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento. *Intercom-Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 17(2). <http://dx.doi.org/10.1590/rbcc.v17i2.844> .
- Morani, J.M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Papirus. (77) .

- Nóvoa, António (2009). *Professores Imagens do Futuro Presente*. Educa.
- Passero, G., Engster, N. E. W., & Dazzi, R. L. S. (2016). Uma revisão sobre o uso das TICs na educação da Geração Z. *RENOTE*, 14(2). <https://doi.org/10.22456/1679-1916.70652>
- Sabaitytė, J. & Davidavičius, S. (2017). Retos y soluciones de la adopción de servicios públicos electrónicos para las necesidades de la generación Z. *Revista internacional de aprendizaje y cambio*, 9 (1), 17-28. <https://doi.org/10.1504/IJLC.2017.084242> .
- Soares, M. (1998). O que é letramento e alfabetização. Soares, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica. Visualizar documento.[GS Search].
- Tapscott, D., & Bahr, R. G. (1999). *A crescente e irreversível ascensão da geração net*. Ed. Makron.
- Tajra, S. F. (2011) *Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade*. (8ª ed.). Érica.
- Yavorski, R. Santos e Campos, M.A. (2020) *Formação Docente: A Formação do professor e sua influência na aprendizagem do aluno*. Novas Edições Acadêmicas.
- Yavorski, R., & Santos, M. A. (2019). Formação docente: a formação do professor e a influência sobre a aprendizagem do aluno. *MLS Educational Research*, 3(1). <https://doi.org/10.29314/mlser.v3i1.70>
- Zetina P., C. D... (2017). Enseñanza de las competencias de investigación: un reto en la gestión educativa. *Atenas*, 1(37), 1-14. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/209> .

**Fecha de recepción:** 23/08/2021

**Fecha de revisión:** 22/09/2021

**Fecha de aceptación:** 19/04/2022

# MLS - INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



## Cómo citar este artículo:

Roja Soler, L. E. & Ámber, D. (2022). Impacto de la gamificación con TIC en la enseñanza de las Ciencias Sociales en estudiantes de cuarto grado de Primaria. *MLS-Educational Research*, 6(2), 232-252. 10.29314/mlser.v6i2.1238

## IMPACTO DE LA GAMIFICACIÓN CON TIC EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE PRIMARIA

**Luz Erminda Rojas Soler**

Universidad Internacional Iberoamericana (México)

[lerojass@misena.edu.co](mailto:lerojass@misena.edu.co) · <https://orcid.org/0000-0003-2728-400x>

**Diana Ámber**

Universidad Jaén (España)

[damber@ujaen.es](mailto:damber@ujaen.es) · <https://orcid.org/0000-0002-9765-3547>

**Resumen.** El concepto de gamificación aplicado en el ámbito educativo, incide positivamente en la motivación y compromiso de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. El propósito de este artículo consiste en analizar cuál fue el impacto de la gamificación con TIC en el desempeño académico en el área de ciencias sociales por parte de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la institución educativa técnica Antonio Nariño de Monquirá - Colombia. Metodológicamente se realizó un estudio de tipo mixto secuencial explicativo CUAN → CUAL → CUAN donde intervienen instrumentos cuantitativos y cualitativos, que cuentan con los respectivos criterios de validez y fiabilidad. La muestra quedó compuesta tanto por docentes, que participaron a través de la entrevista etnográfica y el cuestionario y facilitaron la observación del desarrollo de la propuesta de gamificación, como por estudiantes, que fueron organizados en dos grupos: experimental y control, para confrontar los resultados obtenidos en el pretest y postest. En el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el *software* SPSS 11.0 y para el análisis de los datos cualitativos se implementó la herramienta *Atlas.ti*. Dentro de los resultados obtenidos se destaca que sí existió diferencia significativa entre las medias de los puntajes obtenidos en el pretest y el postest, tras la implementación de la propuesta gamificada, a la vez que se evidencia mejoramiento del clima en el aula, mayor motivación y participación de los estudiantes en clase. Resalta la propuesta de los docentes en relación al uso de herramientas TIC gamificadoras para planear, motivar, aprender y evaluar, junto al intercambio de experiencias exitosas de gamificación en otras áreas del conocimiento. Se concluye que el uso de estrategias gamificadas supone un aporte positivo a las dinámicas docentes, útil para la mejora de los resultados académicos en ciencias sociales.

**Palabras clave:** Gamificación, motivación, TIC, aprendizajes, desempeño académico.

# THE IMPACT OF GAMIFICATION USING ICT ON FOURTH GRADERS' ACADEMIC PERFORMANCE IN SOCIAL STUDIES SUBJECT

**Abstract.** The concept of gamification applied in the educational field has a positive impact in the students' motivation and behavior in learning. The purpose of this article is analyzing what was the impact of gamification using ICT on fourth graders' academic performance in Social Studies subject. In order to carry out this research, several pedagogical strategies and learning theories reviews were searched. The mixed-methods sequential explanatory design, that implies collecting and analyzing quantitative and then qualitative data, was chosen. This type of study has validity and reliability criteria. A group control was needed in order to compare pretest and posttest results. SPSS 11.0 software was used for the qualitative data analysis and Atlas.ti tool was implemented for the qualitative data analysis. The result demonstrated that there is a significant difference the means of the scores obtained in the pretest and the posttest. At the same time there is an improvement in the climate of the classroom, learners' participation in class was higher and they were more motivated. We highlight the teachers' proposal in regards to the use of gamification ICT tools for planning, motivating, learning and assessing along with the successful gamification experiences exchange in other knowledge fields. It is concluded that the use of gamified strategies represents a positive contribution to teaching dynamics, useful for improving academic results in social sciences.

**Keywords:** Gamification, motivation, ICT, learning, academic performances.

## Introducción

La gamificación es un fenómeno de creciente interés para profesionales e investigadores. La definición de la gamificación hace referencia al “uso de elementos de los juegos y técnicas del diseño de juegos en contextos que no son de juegos” (Werbach y Hunter, 2014, p. 28). El objetivo primordial de la gamificación es la participación intensa en el proceso de alcanzar hábitos y metas. Antes de incursionar en la educación, las mecánicas y dinámicas de gamificación ya impactaban en otros sectores más relacionados con el marketing y la economía, dentro de los cuales se pueden destacar el diseño de webs e interfaces de interacción persona – ordenador (diseño HCI, human computer interaction), el diseño de productos comerciales, el marketing y la publicidad. Aunque en estos ámbitos, las técnicas de ludificación, mecánicas de juegos, status y recompensas ya se habían implementado, aún no se reconocía como metodología de enganche hacia determinadas marcas o productos, sin embargo, en los últimos años, este tipo de teorías y operaciones estratégicas de ludificación de todo tipo de entornos y productos, desde *Facebook* hasta cafeterías como *Starbucks*, pasando por algunas campañas virales de marketing, han cobrado el nombre de *gamification* (Scolari, 2013).

Es muy común que en el ámbito educativo se confunda, en la práctica, el concepto de gamificación con el de aprendizaje basado en el juego (ABJ), ya que se considera, según Reyes (2016) que: “cada enfoque puede darle la motivación e inspiración necesaria a la población meta; de hecho, pueden mezclarse, comúnmente a esta combinación se le conoce como *Serious Games*” (p. 9). Para Gómez (2020), la principal diferencia entre estos dos conceptos, es que la gamificación incorpora los elementos más efectivos de los juegos en el proceso de enseñanza aprendizaje sin comprometerse con un juego específico, mientras el

ABJ se basa en un juego para transmitir el contenido al estudiante. También se analiza lo escrito por Foncubierta y Rodríguez (2014) quienes definen la gamificación como:

La técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad, tarea o proceso de aprendizaje (sean de naturaleza analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuación, niveles, entre otros.) y/o su pensamiento (retos, competición) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula. (p. 2)

Por tanto, se pretende a través de la gamificación captar la atención del alumnado mediante la utilización de elementos lúdicos, ya que según Ramírez (2014) se establece que la gamificación “Tiene por objeto divertir, fidelizar y mejorar la experiencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 28).

En este sentido, con la gamificación se pretende aumentar la motivación intrínseca del alumnado por aprender, siendo esta aquella que fija su interés por el estudio o trabajo, demostrando siempre superación y personalidad en la consecución de sus fines, sus aspiraciones y sus metas (Gómez, 2000). Siguiendo a Teixes (2015) se puede afirmar que la gamificación es la aplicación de recursos propios de los juegos (diseño, dinámicas, mecánicas y elementos) en contextos no lúdicos, con el fin de modificar los comportamientos de los individuos, actuando sobre su motivación, para la consecución de objetivos concretos. Esta afirmación es confirmada por Contreras y Eguía (2017), al concretar que: “La gamificación, es utilizar mecánicas asociadas al videojuego, para presentar al alumno una serie de retos de aprendizaje, que cuando el alumno los haya cumplido, generará una recompensa a corto plazo” (p. 23).

Además de lo expuesto anteriormente, se puede resaltar que, así como la sociedad está informatizada y exige de sus miembros el manejo y el uso racional o crítico de esos medios, de la misma forma, la educación debe incorporar los medios informáticos y adaptarse a esas necesidades (Bustillo, 2012). Razón de más para tener en cuenta durante la planificación de los momentos de aula, la inserción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) junto a las estructuras gamificadoras de los contenidos.

Con los aportes de la gamificación a la educación, siguiendo a Borrás (2015), se busca activar la motivación por aprender, obtener retroalimentación constante, adquirir aprendizaje significativo mejorando la retención en la memoria al ser más atractivo, a la vez que favorece el compromiso con el aprendizaje, fidelización a las clases, resultados medibles (niveles, puntos y medallas) y el desarrollo de aprendizajes autónomos.

La revisión rigurosa de la literatura pertinente, ha permitido reconocer que la gamificación se ha implementado con éxito en diferentes contextos, teniendo como principal objetivo el mejoramiento de la motivación al logro dentro de los participantes. Asimismo, se retoma lo presentado por Suárez y Custodio (2014) en cuanto a que la educación como aspecto relevante en la vida del ser humano ha dado origen, junto a las TIC, a un nuevo ambiente de enseñanza en el cual el estudiante es capaz de convertirse en el protagonista de su propio aprendizaje, en donde el tiempo y la flexibilidad se consideran factores relevantes.

El estudio en referencia, gira en torno a una de las necesidades más sensibles entre los docentes y estudiantes de cuarto grado de primaria de la institución educativa (IE) técnica

Antonio Nariño de Monquirá – Colombia; pues la constante evolución de la tecnología, la internet, las redes sociales y su evidente incursión en la educación, han contribuido a que los procesos académicos en el área de ciencias sociales no alcancen los objetivos planteados. Esta situación se presenta debido a que los estudiantes carecen de la motivación y el interés por aprender; no llevan cuadernos de notas, se distraen con facilidad y su actitud refleja falta de provecho por las actividades propuestas por los docentes y prefieren estar pendientes de sus redes sociales a través de su dispositivo móvil. Se dedica poco tiempo a la realización de experiencias educativas significativas; de igual forma durante los procesos de evaluación, en muchas ocasiones dicha actividad se centra en relatar fenómenos o conceptos o en la realización de actividades de tipo teórico; una de las consecuencias más notables de este desaprovechado proceso de enseñanza – aprendizaje, se puede evidenciar en los registros académicos de los estudiantes, en donde se observa que esta área presenta el más alto grado de fracaso académico, con respecto a su intensidad horaria, con indicadores de desempeño: Bajo y básico en más del 48% en los años lectivos 2019 y 2020, según base de datos de registro académico.

Con el fin de analizar el impacto de la gamificación con TIC en los procesos de enseñanza - aprendizaje en el área de Ciencias Sociales de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la IE técnica Antonio Nariño de Monquirá, se diseñó una unidad didáctica gamificada la cual se implementó en las clases con el fin de alcanzar los objetivos propuestos. Dentro de estos objetivos, se destaca como objetivo principal, el analizar cómo contribuye el uso de la gamificación a la mejora del desempeño académico y al aumento de la motivación y la participación de los estudiantes en el aula de ciencias sociales. Dentro de los objetivos específicos se pueden mencionar: La identificación de los factores que inciden en el desempeño académico de los estudiantes en el área de ciencias sociales; la indagación acerca de las metodologías innovadoras implementadas por los docentes del área de ciencias sociales en pro del mejoramiento de los desempeños académicos de los estudiantes; la identificación de las estrategias pedagógicas mediadas por las TIC, así como los obstáculos para la implementación de las mismas. Finalmente, se llevó a cabo la verificación de existencia de planeaciones de unidades didácticas en el área de ciencias sociales para el grado cuarto de primaria que incluyeran enfoque de gamificación con TIC.

### **Método**

En el desarrollo de la propuesta de gamificación con TIC en la enseñanza de las ciencias sociales en el grado cuarto de primaria, se efectuó un estudio mixto secuencial explicativo CUAN → CUAL → CUAN. Según Creswell (2015), la investigación con métodos mixtos es aquella en la que el investigador reúne datos cuantitativos y cualitativos, los integra y luego realiza interpretaciones basadas en combinar las fortalezas de ambos. Este tipo de convergencia entre estas dos metodologías, también se presenta en los estudios que incluyen triangulación metodológica, pues se elaboran a partir de los resultados hallados mediante diversos métodos de investigación y técnicas que se combinan y complementan en los diferentes análisis parciales de los discursos. Este enfoque facilita el contraste de miradas presentes en los discursos en torno a la problemática tratada (Amber y Domingo, 2021). En

la Figura 1 se presenta el diseño mixto secuencial explicativo CUAN → CUAL → CUAN que orientó este estudio.

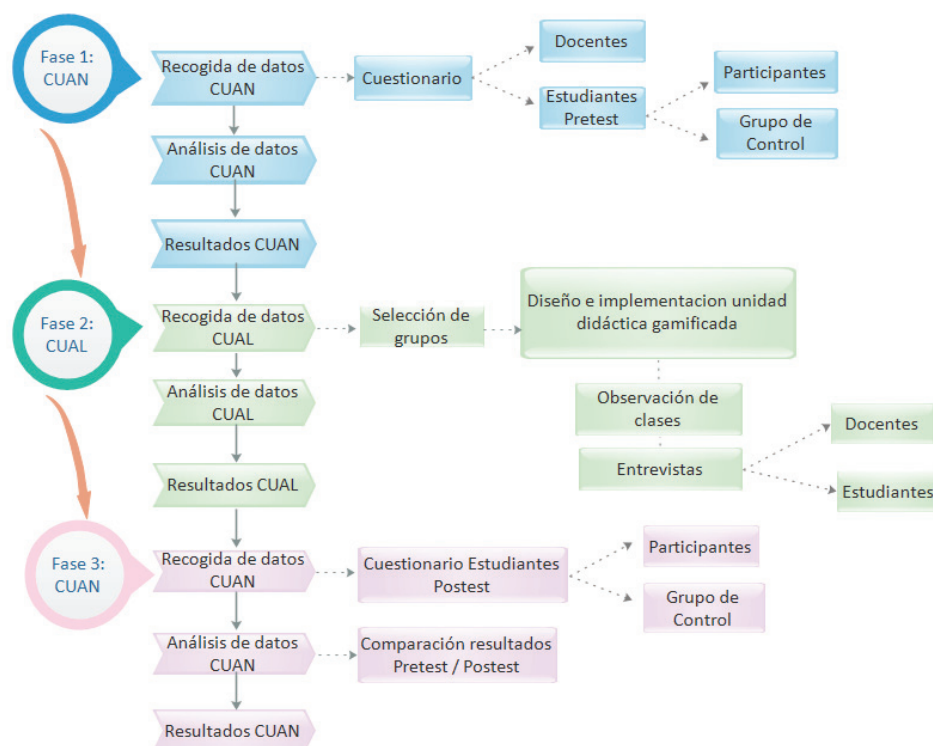


Figura 1. Esquema del metodológico secuencial aplicado en la propuesta.

### Participantes

La población del presente estudio está conformada por 193 estudiantes del grado cuarto de primaria de la IE técnica Antonio Nariño de Moniquirá – Boyacá. 89 estudiantes pertenecen al sexo femenino y 79 al sexo masculino. Sus edades se encuentran entre los 8 y 14 años de edad y su estrato socioeconómico se encuentra entre el 1 (Bajo - bajo) y el 3 (Medio - bajo). En Colombia los estratos 1, 2 y 3 corresponden a la población con menos recursos, mientras que el estrato 6 (Alto) corresponde a la población socioeconómicamente más privilegiada.

El tipo de muestra que se utiliza es de tipo probabilística: muestra aleatoria simple (MAS). El marco muestral de referencia que se utiliza en las fases 1 y 3 de esta propuesta (aplicación de cuestionario: Pretest y Postest), corresponde a la base de datos del SIMAT (Registro de matrícula) para estudiantes activos en la institución educativa, los cuales se encuentran distribuidos en seis cursos del grado cuarto de primaria de la siguiente manera: el curso 4-1 con 31 estudiantes, el curso 4-2 con 31 estudiantes, el curso 4-3 con 33 estudiantes, el curso 4-4 con 31 estudiantes, el curso 4-5 con 34 estudiantes y el curso 4-6 con 34

estudiantes; total 193 estudiantes de cuarto grado. La selección de la muestra correspondiente a los 78 estudiantes participantes se realizó de manera aleatoria. La muestra de docentes corresponde a 3 docentes, teniendo en cuenta que son los que directamente orientan el área de ciencias sociales, en los cursos participantes.

### ***Instrumentos***

En la fase cuantitativa se aplicaron los cuestionarios tomando como fundamento lo expuesto por Osorio (2000), en relación con este tipo de instrumento, cuya finalidad consiste en recopilar la opinión o las características de un grupo de personas acerca de un tópico o tema específico con la intención de estudiar el hecho propuesto en la investigación o verificar hipótesis formuladas. En la elaboración y validación de estos instrumentos se hace referencia a los pasos propuestos por Supo (2013): Revisar la literatura previa, explorar el concepto, enlistar los temas, formular los ítems, seleccionar los jueces, aplicar la prueba piloto, evaluar la consistencia, reducir los ítems, reducir las dimensiones e identificar un criterio.

En el diseño del cuestionario se tuvo en cuenta su validez y confiabilidad, según lo planteado por Glasserman (2013). El cuestionario aplicado a los docentes durante la etapa de diagnóstico indicó las expectativas acerca de la gamificación, la importancia de la motivación en clase y el uso e implementación de recursos tecnológicos, tales como dispositivos y aplicaciones relacionadas con el aprendizaje lúdico y gamificado. Debido a las medidas de confinamiento adoptadas por el gobierno nacional por la pandemia de Covid 19, este instrumento se implementó a través de un formulario en *Google Forms*. En cuanto al cuestionario aplicado a los estudiantes en la fase de diagnóstico, este se retoma en la Fase 3, cuando se compara los avances en los aprendizajes (desempeño académico), luego de haber implementado la unidad didáctica gamificada. En la Figura 2 se presentan las técnicas de recolección de datos cuantitativos.



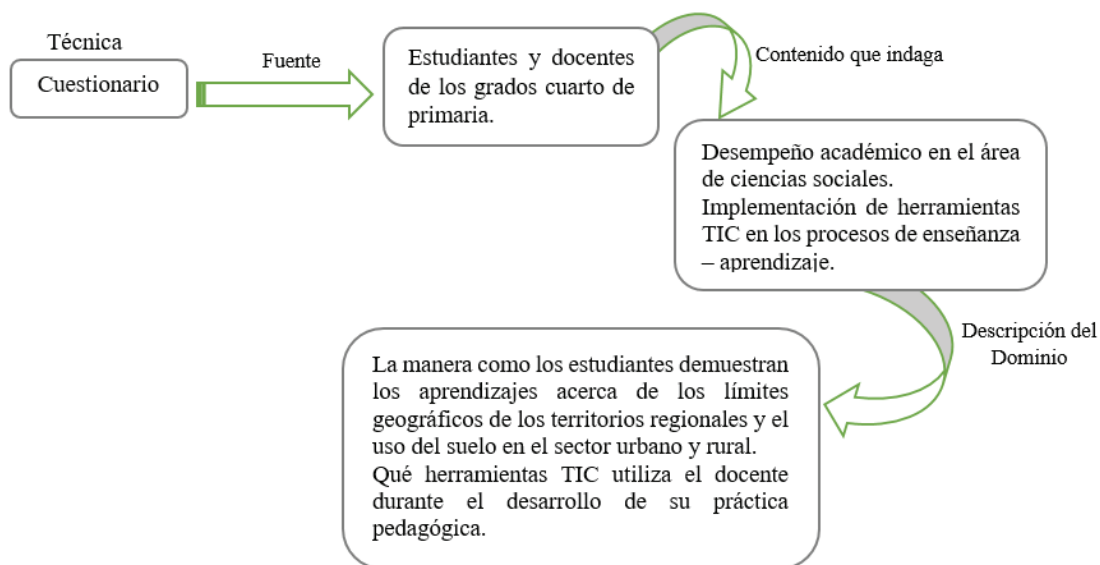


Figura 2. Técnicas de recolección de datos cuantitativos.

Con el propósito de recolectar los datos cualitativos necesarios en el desarrollo de esta investigación, se utilizó la observación participante y la entrevista etnográfica. Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2014), la observación participante se refiere al hecho de que el investigador se incluye en el grupo con el fin de llevar (desde adentro) un registro sistemático, válido, confiable de comportamientos y situaciones observables. En esta misma línea, la observación en el aula como técnica de indagación, según Martínez (2009), es una práctica para recoger información *in situ* y, en general, "se entiende como una actividad cuyo propósito es recoger evidencia acerca de los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto en que se ejerce" (p. 65). Por ello, se puede llevar a cabo de diversas maneras junto a la aplicación de una pauta de observación. También se hace necesario enfatizar que las anotaciones registradas a través de este instrumento, sin duda están marcadas por las nuevas normas de comportamiento social debido a la pandemia Covid 19. En las escuelas, a través de la aplicación del modelo de alternancia (consistente en la combinación de presencialidad y virtualidad con la asistencia permanente a la institución educativa del 50% del alumnado), se ha suscitado la reducción en el número de estudiantes por grupo y se ha incrementado en el uso de las TIC en clase.

La entrevista diseñada para los docentes y estudiantes, gira en torno a la impresión generada por el uso de herramientas gamificadoras y a la implementación de la unidad didáctica gamificada. Las técnicas de recolección de datos cualitativos que se utilizan en la fase 2 del presente estudio, se pueden apreciar en la Figura 3.

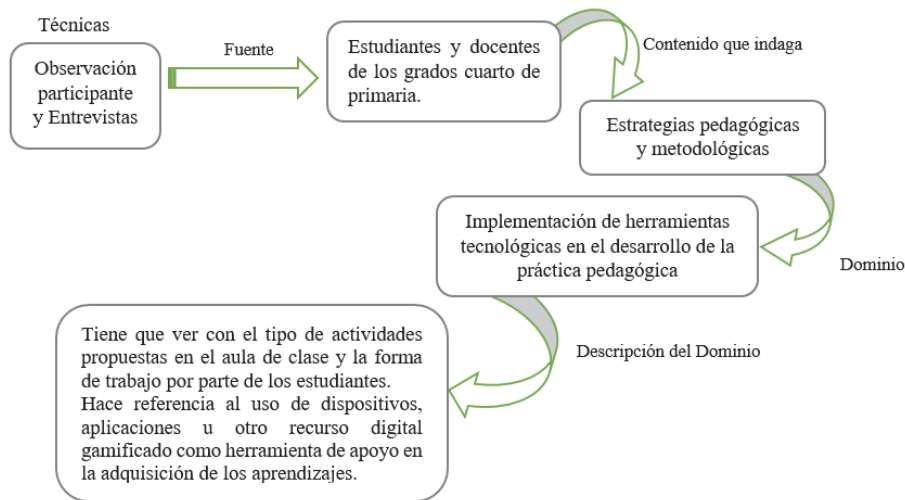


Figura 3. Técnicas de recolección de datos cualitativos.

### Validez y confiabilidad

De acuerdo con Martínez (2006) los criterios de validez que se deben contemplar en un estudio son: la validez de modelo o de constructo, la validez interna, la validez externa, la fiabilidad y la triangulación. En la Figura 4 se indican los criterios de validez que estuvieron presentes en la investigación.

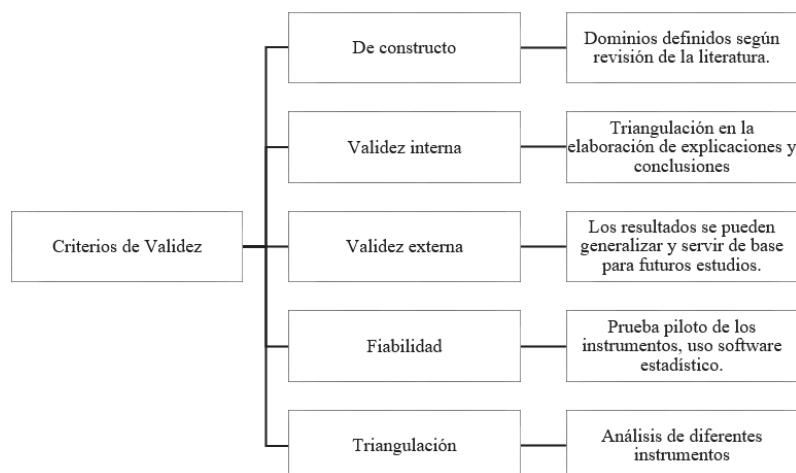


Figura 4. Criterios de validez de instrumentos.

Para garantizar la consistencia interna del cuestionario de los estudiantes implementado en las fases 1 y 3, se realizó el cálculo del Alpha de Cronbach en la aplicación SPSS. Los resultados se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1  
*Estadísticas definitivas del total de elemento*

Estadísticas de escala			Estadísticas de fiabilidad		
Media	varianza	Desv. Desviación	N de elementos	Alfa de Cronbach	N de elementos
34,75	68,250	8,261	14	0,847	14

De esta manera, se cuenta con un Alpha de Cronbach igual a 0,847 para N= 50 pruebas evaluadas, lo cual indica que la consistencia interna de los resultados obtenidos con esta prueba es moderada. Teniendo en cuenta lo propuesto por Oviedo y Campo (2005) los valores de Alpha de Cronbach entre 0.70 y 0.90 indican una buena consistencia interna.

En relación a la validación del instrumento elaborado para conocer las aproximaciones hacia el concepto de gamificación por parte de los docentes; se utilizó la aplicación SPSS para confirmar su fiabilidad. En la Tabla 2 se pueden apreciar los resultados obtenidos:

Tabla 2  
*Fiabilidad instrumento docentes*

Estadísticas de escala			Estadísticas de fiabilidad		
Media	varianza	Desv. Desviación	N de elementos	Alfa de Cronbach	N de elementos
74,25	26,917	5,188	13	0,745	13

En el caso del cuestionario aplicado a los docentes en la fase 1 se cuenta con un Alpha de Cronbach igual a 0,745 para N= 3 (son 3 docentes de ciencias sociales) pruebas evaluadas, lo cual indica que la consistencia interna de los resultados obtenidos con esta prueba es moderada. Teniendo en cuenta lo propuesto por Oviedo y Campo (2005) los valores de Alpha Cronbach entre 0.70 y 0.90 indican una buena consistencia interna.

Para la validación de los instrumentos cualitativos se utilizó la evaluación mediante el juicio de expertos. Este método, según Robles y Rojas (2015) es una estrategia de validación que “Consiste, básicamente, en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto” (p. 2).

En este punto se resalta que la validez y fiabilidad son los dos criterios de calidad que debe cumplir un instrumento de medición tras ser sometido a la consulta y al juicio de expertos con el objeto de que los investigadores puedan utilizarlo en sus estudios. La validez, definida como “el grado en que un instrumento de medida mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido” (Martín, 2004, p. 5). En lo particular, puede referirse al contenido o al constructo.

### ***Proceso de desarrollo de la investigación***

La primera fase estuvo constituida por el estudio de tipo cuantitativo que consistió en la aplicación de un cuestionario a los estudiantes y otro cuestionario a los docentes. Una vez implementados los cuestionarios se procede a llevar a cabo el respectivo análisis de los resultados obtenidos.

En la segunda fase se llevó a cabo el estudio de tipo cualitativo que consistió en el diseño e implementación de una unidad didáctica gamificada en el área de ciencias sociales para los estudiantes de grado cuarto de primaria. Esta unidad didáctica gamificada consta de los siguientes elementos: Documentos Pdf, presentaciones, videos, mapas y juegos interactivos que se encuentran alojados en la plataforma Classting dentro de una clase creada para el grado respectivo y en el área indicada. Los estudiantes pueden acceder a esta clase a través de un link generado por la misma plataforma y que los docentes comparten con los estudiantes inscritos a esa clase. En la Figura 5 se muestra la pantalla principal.



*Figura 5.* Pantalla principal unidad didáctica gamificada.

La implementación de esta unidad didáctica gamificada se llevó a cabo en diez sesiones de clase durante un periodo académico, en las que se desarrollan las actividades escolares con las siguientes dinámicas:

- El juego avanza a través de una serie de niveles, los cuales están relacionados con el progreso acerca de los aprendizajes de cada una de las provincias de Boyacá y la Georreferenciación de cada una de sus riquezas naturales.
- Para poder alcanzar cada nivel, los estudiantes tendrán que obtener distintas insignias (ver Figura 6), que podrán conseguir mediante la visualización y toma de apuntes de los vídeos e imágenes, la participación en actividades o la reiteración de conductas positivas.
- Al alcanzar un nuevo nivel, los estudiantes obtendrán uno o varios logros, que les darán beneficios en las clases o en la evaluación de la asignatura.



Figura 6. Insignias del juego para la unidad didáctica gamificada.

Simultáneamente a la implementación de la unidad didáctica gamificada, se hizo uso de un formato pauta de observación de la clase, a través de la cual se busca determinar la actitud de los estudiantes hacia la adquisición de nuevos aprendizajes en el área de ciencias sociales. Una vez finalizada la aplicación de la unidad didáctica gamificada se realizaron entrevistas a docentes y estudiantes para conocer sus impresiones acerca de esta nueva metodología de enseñanza. Una vez se obtuvieron los resultados de esta segunda fase, tal como en la primera fase, se realizó el respectivo análisis de resultados.

La tercera fase consistió en reflexionar acerca de los resultados obtenidos. Se compararon los desempeños académicos de los estudiantes antes y después de la implementación de la unidad didáctica gamificada, para lo cual se aplicó a los estudiantes el mismo cuestionario aplicado en la fase 1. En esta fase se determinan las conclusiones que permitan apoyar el mejoramiento de los procesos de aprendizaje y el desempeño docente.

#### ***Procedimiento de análisis de datos***

Señalan Hernández et al. (2014) que para el análisis de datos en el enfoque mixto se sugiere "(...) incluir una sección donde se presente el método, la recolección y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos" (p. 549). Siguiendo a los mencionados autores y teniendo en cuenta que se trata de un estudio con diseño mixto, los resultados se presentan bajo el esquema de triangulación. Se buscó la consistencia entre los resultados obtenidos de ambos enfoques y se identificaron posibles contradicciones o paradojas.

El análisis de los datos desde el método mixto requiere de la utilización de técnicas específicas según su origen cuantitativo y cualitativo. Siguiendo a Creswell y Plano (2007), el análisis de la información se realiza de manera independiente. En relación al análisis de los datos cuantitativos, previamente, se realizaron las siguientes actividades: codificación de datos, organización de una matriz, guardar el archivo, depuración de errores. Una vez realizado lo anteriormente expuesto, se utilizó el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences SPSS® o PASW Statistics SPSS 11.0. En el caso del cuestionario, se

creó la base de datos de los cuestionarios aplicados a las dos muestras (docentes y estudiantes). También se utilizó este software para los análisis de los resultados obtenidos en el postest por parte del conjunto de estudiantes designados como grupo de control.

En cuanto al análisis de los datos cualitativos, es decir la información recogida en la observación participante y en la entrevista, se siguió el siguiente procedimiento:

- Observación participante: Se analizó el contenido de las transcripciones en base a las categorías de los factores de aula establecidos previamente. Se atendió al surgimiento de elementos que permitieran identificar la presencia o ausencia de los factores estudiados en las prácticas de aula.
- Entrevista: Se realizó el análisis del contenido de las entrevistas con base en las ideas y conceptos, que forman parte de las categorías de análisis del estudio.

Para el análisis de los datos textuales recolectados a través de las entrevistas se siguió el proceso general de análisis de datos cualitativos descrito por Rodríguez y Gómez (2010) el cual se trata de un proceso flexible que puede adaptarse a las diferentes condiciones de cada contexto de investigación específico. Se ha tomado como referencia el esquema que se muestra en la Figura 7.

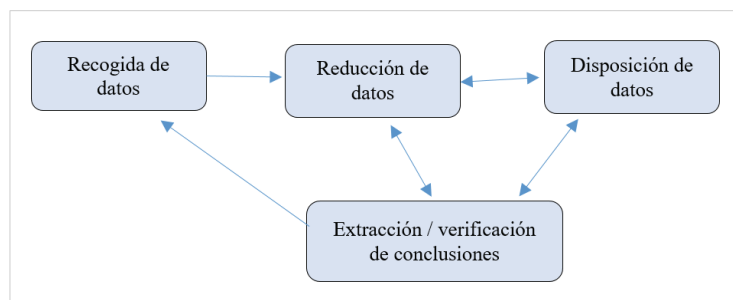


Figura 7. Tareas implicadas en el análisis de datos.

Nota: Villagrán (2020).

Luego de recoger los datos de las entrevistas, se procedió a la reducción de los mismos, teniendo en cuenta que la extensión de las entrevistas y su carácter cualitativo, la cantidad de información obtenida fue alta, por lo cual fue necesario reducirla para su manejo durante el análisis. Para ello, se seleccionaron los datos de mayor relevancia y se procedió a simplificarlos y resumirlos de una forma clara y precisa. Se utilizó *Atlas.ti* como *software* de apoyo en este proceso, teniendo en cuenta lo planteado por San Martín (2014), quien manifiesta que es uno de los programas más potentes para el análisis de datos cualitativos. Este *software* aporta a la construcción teórica en la investigación educativa a través de la separación de unidades o categorización con en la división de la información en diferentes criterios temáticos. Una vez reducida la información, se procedió a lo que Rodríguez y Gómez (2010) llaman la disposición y transformación de datos.

La estrategia que se utilizó para obtener las conclusiones ha sido la comparación ya que permite esclarecerlas relaciones, discrepancias y similitudes que existen entre los datos que forman parte de una misma categoría temática. Las conclusiones obtenidas se verifican

a través de las estrategias descritas por Flecha, García, Gómez y Latorre (2009): juicio crítico con otros investigadores, el aseguramiento de la coherencia estructural y las comprobaciones con los participantes.

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la implementación de la unidad didáctica gamificada, en función de la fuente (estudiantes y docentes), tal como se muestra en la Figura 8.

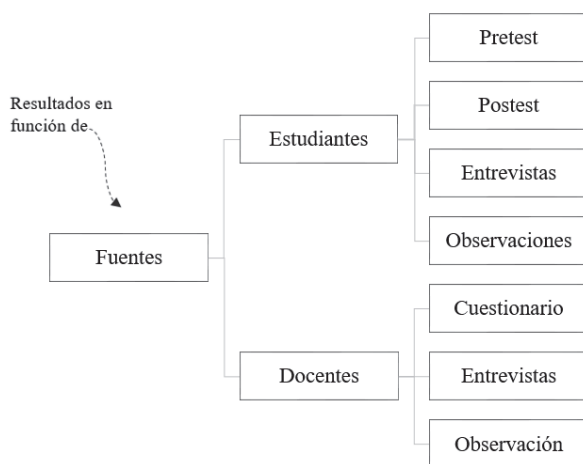


Figura 8. Resultados en función de las fuentes de información.

En relación a los resultados obtenidos por parte de los estudiantes, en la Figura 9 se puede verificar los resultados de los cuestionarios (pretest y posttest) obtenidos por los estudiantes de grado cuarto de primaria que participaron en la implementación de la unidad didáctica gamificada en el área de ciencias sociales. Se notó que los aprendizajes orientados bajo la estrategia pedagógica de la gamificación con TIC mostraron mejores resultados, permitiendo un mejor desarrollo de la programación de aula destinada en el periodo académico establecido. También se puede observar que las preguntas (2, 3, 4 y 5) que no se abordaron con profundidad en la planeación de la unidad didáctica gamificada obtuvieron menor número de aciertos en las respuestas del posttest, lo cual nos permite indicar que los refuerzos académicos apoyados en las TIC y con el foque en la gamificación, permiten afianzar con más efectividad los aprendizajes del aula.

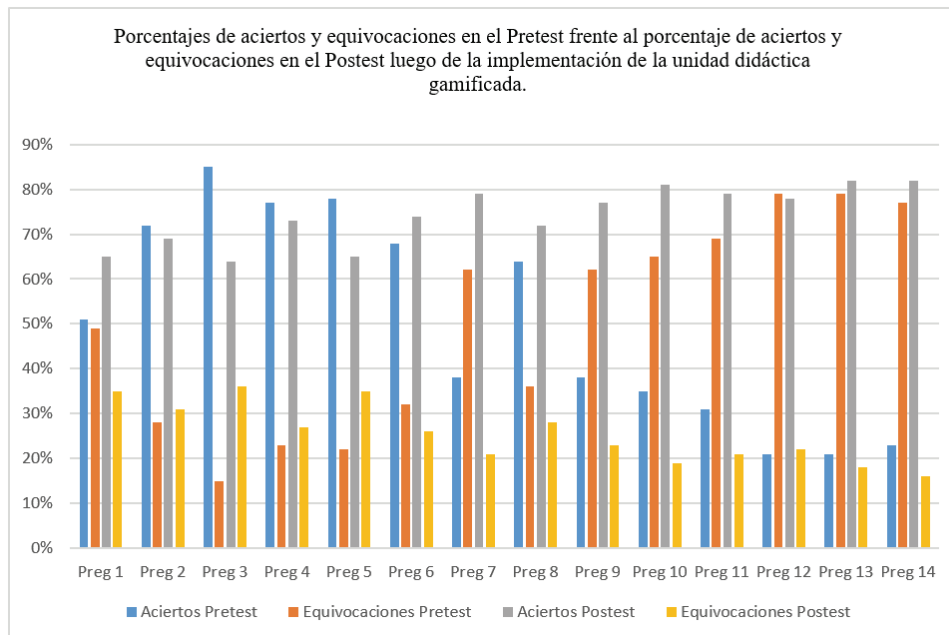


Figura 9. Porcentajes de aciertos y equivocaciones del pretest frente al postest.

En la Tabla 3 se observa que existió una diferencia significativa entre las medias de los puntajes obtenidos en el pretest y el postest porque  $P(T \leq t)$  dos colas es menor que Alfa, lo que permite afirmar que la implementación de la unidad gamificada impactó de manera positiva en el desempeño académico de los estudiantes. También se puede evidenciar que los promedios subieron de 2,42 a 3,67.

Tabla 3  
Prueba T para medias de dos muestras emparejadas

	PRETEST	POSTEST
Media	2,424	3,677
Varianza	1,629	1,715
Observaciones	78	78
Coefficiente de correlación de Pearson	0,213507086	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	77	
Estadístico t	-6,8216	
$P(T \leq t)$ una cola	0,0000	
Valor crítico de t (una cola)	1,6649	
$P(T \leq t)$ dos colas	0,0000	
Valor crítico de t (dos colas)	1,9913	



En lo relacionado al grupo de control, también se aplicó el postest con el fin de comparar los avances en los aprendizajes de estos dos grupos de estudiantes. En la Tabla 4 se demuestra que si existe una diferencia significativa entre la media de resultados del grupo de estudiantes que participaron en la implementación de la unidad didáctica gamificada y la media de los resultados obtenida por los estudiantes de enseñanza tradicional.

Tabla 4  
Prueba de muestras independientes en SPSS del grupo de control

Prueba de muestras independientes									
Prueba de Levene de igualdad de varianzas				prueba t para la igualdad de medias					
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior
Se asumen varianzas iguales	4,818	,096	1,710	36	,036	-,59474	,34771	-1,29993	,11046
No se asumen varianzas iguales			1,710	28,747	,038	-,59474	,34771	-1,30616	,11669

En las entrevistas a los estudiantes se indagó acerca de las dinámicas y las mecánicas diseñadas dentro de la unidad didáctica gamificada (insignias, tablas de puntos, niveles de juego), algunos estudiantes manifestaron que se les dificulta entender la forma de ganar los puntos “*a veces no entiendo rápido*” (EST.3\_Ref.4), pero que a medida que se avanza en las prácticas, asimilan las mecánicas de participación y la forma de obtención de los puntos. También indicaron que la obtención de los puntos es muy sencilla y que para ellos es más favorable que las notas del área sean el producto de los puntos obtenidos en el recorrido de cada lección gamificada: “*es mejor con puntos y no con las evaluaciones*” (EST.2\_Ref.6), “*me va mejor con puntos*” (EST.4\_Ref.6), “*los puntos me ayudan en el informe verbal*” (EST.7\_Ref.6). Se pudo corroborar que los estudiantes consideran favorable para sus desempeños académicos el desarrollo de las clases con uso de herramientas de gamificación con TIC “*que se use más el computador y los juegos*” (EST.5\_Ref.11), “*ojalá no vuelvan las evaluaciones porque son muy difíciles*” (EST.9\_Ref.11). La presencia de los elementos de los juegos en las clases permitió los espacios necesarios para avanzar en la innovación pedagógica en desarrollo de las evaluaciones través de dispositivos electrónicos y aplicaciones diseñadas para tal fin, consideraron que las clases pueden ser más amenas “*que tuviera más juegos*” (EST.9\_Ref.4) porque el uso de juegos motiva y despierta el interés por adquirir nuevos conocimientos “*me parece que todos son buenos y mejor para aprender*” (EST.6\_Ref.10). Los estudiantes manifestaron su interés por que esta metodología sea acogida por otros docentes y se implemente en otras áreas del conocimiento.

Como resultado de la observación de las sesiones de clase gamificadas se puede resaltar participación activa de los estudiantes e interés constante por atender las indicaciones del docente, en el aula se exponen algunos de los trabajos realizados por los estudiantes. El trato entre los estudiantes y el docente se mantiene bajo las normas básicas de respeto y tolerancia, evidenciando calidez en su relación. Se resalta el escaso uso de normas de netiqueta para la comunicación virtual.

En función de los docentes, en la Figura 10 se muestran los resultados de los cuestionarios aplicados. Los valores que se destacan en esta figura se encuentran dentro de la oscilación de la escala establecida en este caso (Alto - alto de 91 a 100, Alto - medio de 81 a 90, Alto – bajo de 71 a 80, Medio - alto de 61 a 70, Medio – bajo de 41 a 50, Bajo – alto de 31 a 40, Medio – medio de 51 a 60, Medio – alto Bajo -medio de 21 a 30, Bajo – bajo de 11 a 20 y Nulo de 0 a 10,). Sin embargo, las percepciones de los docentes en relación a la implementación de la gamificación en el aula, se enmarcan dentro de los niveles Alto – alto y Medio – bajo. Se resalta la importancia de mantener la motivación de los estudiantes, a la vez que consideran el juego un elemento motivador en las clases. Sin embargo, el tiempo de clase dedicado al juego es moderado; si bien el uso recursos tecnológicos es vital en los procesos de enseñanza, su nivel de apropiación es básico y genera inseguridad; tal vez por esta razón, hacen poco uso de ellos en clase.



Figura 10. Resultados cuestionario a docentes.

El concepto de gamificación les parece interesante, y, aunque no han utilizado herramientas de gamificación para la enseñanza de las ciencias sociales, manifiesta estar de

acuerdo con la implementación de una técnica de gamificación, por lo cual se requiere formación en estas temáticas.

En cuanto a las entrevistas realizadas a los docentes, una vez analizadas las diferentes unidades de contenido y la confrontación con los objetivos propuestos junto a las variables establecidas, se encontraron elementos que evidencian el interés de los profesores del área de ciencias sociales por la implementación de estrategias gamificadoras en las clases. En relación al diseño de las sesiones que conforman la unidad didáctica gamificada se pudo verificar que *“La unidad didáctica gamificada corresponde a la planeación de nuestra área es pertinente, amena y entretenida para su desarrollo por parte de los estudiantes, es un tema muy bonito porque rescata nuestra tierra y el valor que debemos dar a nuestro departamento”* (DOC.3\_Ref.7). Además, consideran que: *“La gamificación aporta curiosidad, diversión o motivación a las clases y una metodología novedosa para los docentes”* (DOC.2\_Ref.3).

En cuanto a las actitudes de los estudiantes y docentes hacia la implementación de la unidad didáctica gamificada. Se resalta que *“El resultado más sobresaliente para mi es el agrado con el que los niños trabajan en clase, han desarrollado mucha autonomía, ya saben cómo es la estrategia de trabajo, y aparte de que aprenden también se divierten y participan más en clase”* (DOC.3\_Ref.10). También se destaca que el uso de las TIC permitió que los estudiantes mejoraran su comportamiento en el aula y se esmeraran más por el desarrollo de los talleres propuestos: *“a ellos les gusta demasiado lo que tiene que ver con TIC, con tecnología y que se les diga de juego en clase, mucho mejor, porque dejan la pereza y se disponen más a lo que tienen que hacer, si se motivan más y ya uno no se esfuerza porque hagan (...) ya ellos solitos saben”* (DOC.1\_Ref.10). Se percibió trabajo autónomo y colaborativo entre los estudiantes basados en el respeto y mejor participación en clase: *“El desarrollo de la unidad didáctica ha sido muy interesante porque se aprenden cosas nuevas y se permite el uso de aplicaciones que motivan la participación de los estudiantes en las clases”* (DOC.2\_Ref.7).

La implementación de la unidad didáctica gamificada contribuyó al fortalecimiento de los lazos de amistad y fraternidad entre los estudiantes lo cual genera satisfacción en los docentes *“ver a los niños felices, desarrollando sus tareas, sin presiones y que sienten que están jugando, pero realmente están en una clase donde están aprendiendo varios conceptos teóricos que de pronto en otro contexto serían muy aburridoras para ellos”* (DOC.3\_Ref.13). Este tipo de actividades enriquecen las competencias blandas y fortalecen la sana convivencia entre cada uno de los miembros de la comunidad educativa porque se fundamentan en la tolerancia y el respeto por las diferencias que promueven la búsqueda incansable de la paz que por tanto tiempo ha buscado nuestro país.

Al realizar la observación de las clases, constantemente, el docente motiva a los estudiantes y está muy pendiente de sus preguntas, realiza un acompañamiento eficaz al logro de sus aprendizajes. En ocasiones se presentan llamados de atención verbal relacionados con la impuntualidad de algunos estudiantes, pero se encuentran razones justificables porque en medio de la reactivación económica aún no se han asignado las rutas escolares necesarias.

Los momentos de la clase se presentan de manera organizada por parte del docente y los estudiantes corresponden con buena actitud y disciplina en busca del logro satisfactorio de las actividades propuestas. La implementación de las dinámicas y mecánicas de los juegos

en las actividades de clase se llevan a cabo con éxito, así como la utilización coherente de herramientas TIC para evaluar.

### **Discusión y conclusiones**

El hecho de enseñar con las características de los juegos y las prácticas lúdicas en el aula, también goza de cierto nivel de preferencia por parte de los profesores. Sin embargo, aún no se establece una clara diferencia (conceptual) entre lo que es gamificación como técnica y el aprendizaje basado en juegos (ABJ). Para Reyes (2016) “cada enfoque puede darle la motivación e inspiración necesaria a la población meta; de hecho, pueden mezclarse, comúnmente a esta combinación se le conoce como *Serious Games*” (p.9). A pesar de la confusión terminológica existente, tras la implementación de la propuesta, tanto los docentes como el alumnado participante, coinciden en resaltar la idoneidad de las estrategias gamificadoras en el aula para la mejora de la motivación y del aprendizaje, dando respuesta al objetivo de este trabajo.

De este modo, al comparar los resultados obtenidos en el postest por grupo de control con los puntajes obtenidos en la misma prueba por los grados participantes en el estudio, se pudo evidenciar que los resultados del postest favorecen a los aprendizajes orientados bajo la estrategia de gamificación con TIC, en contraste con los puntajes obtenidos a través de la metodología tradicional; confirmando también que sí existe diferencia significativa entre los promedios de los grupos experimental y control.

El clima de aula mejoró con el desarrollo de las actividades gamificadoras, pues mediante la observación participante se evidenció agrado por parte de los estudiantes en el momento de realizar las actividades propuestas, así como una mejora en el desarrollo de su autonomía, un mejor conocimiento de la estrategia de trabajo, y un aumento de la motivación y de la participación en clase. En relación al clima de aula, para Arón y Milicic (2000) existen ambientes que permiten al estudiante sentirse acompañado, seguro, querido, tranquilo y que posibilitan un desarrollo personal positivo; sentir que lo que aprenden es útil y significativo. En este aspecto, la unidad didáctica gamificada favoreció el fortalecimiento de estas características propias de un clima de aula positivo.

Los estudiantes indican que el uso de puntos resulta ser un poco confuso al comienzo, pero que, una vez reconocida la dinámica del juego, los puntos les permite mejorar sus resultados académicos; lo cual para Postigo, Barbosa y Soto (2016) se enmarca en el concepto de evaluación formativa y se lleva a cabo mediante la adquisición de insignias, y la acumulación de puntos por comportamiento en función de las actividades desarrolladas durante un curso.

Si bien es cierto que la pandemia impulsó el uso de aplicaciones desde casa, también se notó que algunos niños no podían participar de manera virtual en el desarrollo de los talleres propuestos. Incentivados por este contexto, los docentes reconocen la importancia de las habilidades tecnológicas porque estimulan la curiosidad, la diversión y la motivación, corroborando lo escrito por Borrás (2015). En esta línea, destaca la propuesta de los docentes referente al uso de herramientas gamificadoras para planear, motivar, aprender y evaluar, junto con otras capacitaciones o intercambio de experiencias exitosas de gamificación, también en otras áreas del conocimiento.

Las pautas de observación de clase, evidenciaron también una clara necesidad de cambio en los procesos educativos previos a la pandemia. Siguiendo esta idea, se plantea la necesidad de revisar y actualizar los planes de área y recursos didácticos, teniendo en cuenta que el interés de los estudiantes por el juego y la tecnología debe ser aprovechado como herramienta de apoyo para motivar a los estudiantes que durante un largo periodo de tiempo estuvieron trabajando en casa y que ahora regresan a la escuela, con grandes expectativas y grandes retos. En la superación de estos desafíos, los docentes juegan un rol primordial a través de su determinación y espíritu innovador, en la búsqueda de estrategias de mejoramiento de las prácticas pedagógicas, como muestran los hallazgos de este trabajo. Estos apoyan lo presentado por Suárez y Custodio (2014), considerando que la educación, como aspecto relevante en la vida del ser humano, ha dado origen junto a las TIC a un nuevo ambiente de aprendizaje. En este entorno el estudiante es capaz de convertirse en el protagonista de su propio aprendizaje, a la vez que el tiempo y la flexibilidad desempeñan un rol importante en una educación que, cada vez más, tiende a lo virtual.

Si bien es cierto que se requieren diferentes recursos para la implementación de este tipo de proyectos en la institución educativa, también es cierto que, con una actitud positiva, se pueden generar grandes opciones de mejoramiento, para lo cual se busca replantear estrategias metodológicas, pero sobre todo aprender a trabajar en equipo en busca de un fin común: el éxito de los estudiantes.

En definitiva, la implementación de la unidad didáctica gamificada en las clases de ciencias sociales ha permitido que los docentes desarrollen las actividades con mayor fluidez, generando un impacto positivo en la motivación y participación de los estudiantes en clase y por ende en el mejoramiento de sus desempeños académicos.

## Referencias

- Amber, D., y Domingo, J. (2021). Triple Triangulación Compleja: análisis de discursos de formación y empleo. *Educação & Realidade*, 46(1), e106754. <https://doi.org/10.1590/2175-6236106754>
- Arón, A. y N. Milicic. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psyke*, 9(2), 117-123. <http://www.revistaaisthesis.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20495>
- Borrás, O. (2015, 12 junio). Fundamentos de la gamificación. *Gabinete de Tele-Educación*, 11(5), 33.
- Bustillo, V. (2012, 12 febrero). *Sociedad, educación e informática*. Usal. [http://campus.usal.es/%7Eteoriaeducacion/rev\\_numero\\_06\\_2/n6\\_02\\_art\\_bustillo.htm](http://campus.usal.es/%7Eteoriaeducacion/rev_numero_06_2/n6_02_art_bustillo.htm)
- Contreras, R., y Eguía, J. (2017). *Gamificación en aulas universitarias*. Ineverycrea. <https://ineverycrea.net/comunidad/ineverycrea/recurso/gamificacion-en-aulas-universitarias-descarga-el/3667a4ea-2b3a-409c-9995-d056e002c30d>
- Creswell, J., y Plano, C. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. <https://get-ebooks.club/-/reader-roman/#/z=35101/s1=WIDODO/s2=/s3=reader/s4=bgh5Dg/s5=/q=/>
- Creswell, J. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Sage publicatios.

- Flecha, A., García, R. Gómez, A. y Latorre, A. (2009) Participación en escuelas de éxito: Una investigación comunicativa del Proyecto Includ-ed, *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196. <https://doi.org/10.1174/113564009788345899>
- Foncubierta, J., y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Edinumen. [https://edinumen.es/spanish\\_challenge/gamificacion\\_didactica.pdf](https://edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf)
- Glasserman, L. (2013). Aprendizaje activo en ambientes enriquecidos con tecnología. [Tesis de Doctorado]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/578215>
- Gómez, I. (2000, marzo). Matemáticas y vida cotidiana. *revistasuma.es*, 6 (12), 126–132. <https://revistasuma.es/IMG/pdf/36/126-132.pdf>
- Gómez, J. (2020). Gamificación en contextos educativos: análisis de aplicación en un programa de contaduría pública a distancia. *Revista Universidad & Empresa*, 22(38), 8-39. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.6939>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Martín, C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23–29. [http://www.enferpro.com/documentos/validacion\\_cuestionarios.pdf](http://www.enferpro.com/documentos/validacion_cuestionarios.pdf)
- Martínez, M. (2009). *La observación de aula*. <http://www.cmvalpo.cl/contenidos/noticias/2009/observacion.enaula.htm>
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Osorio, R. (2000). El Cuestionario. Recuperado de <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Likert.htm>
- Oviedo, H. y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-74502005000400009&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000400009&lng=en&tlng=es)
- Postigo, A., Barbosa, A. y Soto, J. (2016). *Design of a «Framework» as base of a gamified pedagogical model*. [https://www.researchgate.net/publication/323394745\\_Disenio\\_de\\_un\\_frameworkcomo\\_fundamento\\_de\\_un\\_modelo\\_pedagogico\\_gamificado](https://www.researchgate.net/publication/323394745_Disenio_de_un_frameworkcomo_fundamento_de_un_modelo_pedagogico_gamificado)
- Ramírez, J. (2014). *Gamificación: Mecánicas de juegos en tu vida*. Alfaomega Colombiana.
- Reyes, N. (2016, 25 de marzo) *Encuentra las diferencias: Gamificación y Aprendizaje Basado en el Juego*. [web log post]. <https://www.shiftlearning.com/blogshift/gamificacion-y-aprendizaje-basado-en-el-juego>
- Robles, P., y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18, 2–8. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-validacion-por-juicio-de-expertos-dos-investigaciones-cualitativas-en-linguistica-aplicada.html>
- Rodríguez, G. y Gómez, A. (2010). Análisis de contenido y textual de datos cualitativos. En S. Nieto Martín (Ed.) *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 447-469). Dikynson
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412014000100008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008&lng=es&tlng=es)

- Suárez, N. y Custodio, J. (2014). Evolución de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Vínculos*, 11(1), 209-220. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/vinculos/article/view/8028/9871>
- Scolari, C. (2013). *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamification*. Colección Transmedia XXI. Openlibra. <https://openlibra.com/es/book/homo-videoludens-2-0>
- Supo, J. (2013). *Validación de instrumentos*. Bioestadístico EIRL. <http://www.validaciondeinstrumentos.com>
- Teixes, F. (2015). *Gamificación. Motivar jugando*. UOC.
- Villagrán P. (2020). *Experiencias educativas inspiradoras sobre proyectos de gamificación a través del uso de videojuegos*.
- Werbach, K., y Hunter, D. (2014). *Revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*. Pearson Educación. [https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=704998&utm\\_source=catalogo.ceu.es&utm\\_medium=libro&utm\\_campaign=Dialnet\\_Widgets](https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=704998&utm_source=catalogo.ceu.es&utm_medium=libro&utm_campaign=Dialnet_Widgets)

**Fecha de recepción:** 03/04/2022

**Fecha de revisión:** 08/07/2022

**Fecha de aceptación:** 18/08/2022

## MLS - INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



### Cómo citar este artículo:

Yugsi Llano, R. A., Cumbajín Ananganó, V. D., Cando Gunoluisa, F. S., & Arias Arroyo, P. A. (2022). Teaching culture through films in the EFL classroom. *MLS-Educational Research*, 6(2), 253-268. 10.29314/mlser.v6i2.769

## LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA A TRAVÉS DE LAS PELÍCULAS EN EL AULA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

**Ronni Alexander Yugsi Llano**

Universidad Técnica de Cotopaxi (Ecuador)

[ronni.yugsi7363@utc.edu.ec](mailto:ronni.yugsi7363@utc.edu.ec) · <https://orcid.org/0000-0002-6743-9363>

**Verónica Daniela Cumbajín Ananganó**

Universidad Técnica de Cotopaxi (Ecuador)

[veronica.cumbajin2938@utc.edu.ec](mailto:veronica.cumbajin2938@utc.edu.ec) · <https://orcid.org/0000-0002-5454-6979>

**Fabiola Soledad Cando Guanoluisa**

Universidad Técnica de Cotopaxi (Ecuador)

[fabiola.cando@utc.edu.ec](mailto:fabiola.cando@utc.edu.ec) · <https://orcid.org/0000-0002-6170-5325>

**Paulina Alexandra Arias Arroyo**

Universidad Técnica de Cotopaxi (Ecuador)

[paulina.arias@utc.edu.ec](mailto:paulina.arias@utc.edu.ec) · <https://orcid.org/0000-0002-9015-5393>

**Resumen.** El presente artículo tiene como objetivo identificar consejos útiles derivados de una experiencia de investigación-acción en la enseñanza de la cultura con películas en una clase de bachillerato en línea. Para lograr este objetivo, se desarrolló una metodología de investigación acción, en este sentido, se diseñaron e implementaron planes de clase durante cuatro semanas a través de una intervención académica en estudiantes de primer año de bachillerato pertenecientes a la Unidad Educativa "Luis Fernando Ruiz". Los datos se obtuvieron a través de algunos instrumentos aplicados, entre los que se encuentran una ficha de reflexión del profesor, una tabla de observadores de pares y una encuesta a los alumnos para obtener sus comentarios. Como resultado, el análisis de los datos sugirió algunos consejos útiles para enseñar cultura con películas en una clase de bachillerato en línea, tales como: a) Dar instrucciones claras; b) Considerar la duración de las películas; c) Usar material didáctico para atraer la atención de los estudiantes; d) Motivar a los estudiantes; e) Seleccionar cuidadosamente las herramientas en línea; f) Dar suficiente tiempo para completar las actividades, g) Analizar la conectividad de los estudiantes; h) Tomar en cuenta el tiempo; i) Promover la participación de los estudiantes; y, j) Proporcionar alguna retroalimentación. Estos resultados están sujetas a ciertas limitaciones: el número de clases impartidas a los estudiantes, el número de estudiantes que asistieron a las clases y el número de los estudiantes que completaron la encuesta. A partir de estos resultados, se concluye que el uso de películas en la enseñanza del inglés contribuye al conocimiento cultural de los alumnos y refuerza el aprendizaje del idioma. Integrando estos consejos en el proceso de enseñanza del idioma, es posible enseñar cultura a los alumnos de inglés como lengua extranjera de forma motivadora, alcanzando los objetivos de la lección y por lo tanto mejorando el conocimiento cultural.

**Palabras clave:** Películas, cultura, enseñanza de idiomas.



## **TEACHING CULTURE THROUGH FILMS IN THE EFL CLASSROOM**

**Abstract.** The present article aims to identify useful tips derived from an action research experience in teaching culture with films in an online high school class. To achieve this objective, an action research methodology was developed, in this sense, lesson plans were designed and implemented over four weeks through an academic intervention in first year high school students belonging to the "Luis Fernando Ruiz" Educational Institution. The data were obtained through some instruments applied, which included a teacher's reflection form, a peer observer's table and a survey to students to obtain their comments. As a result, analysis of the data suggested some useful tips to teach culture with films in an online high school class, such as: a) Give clear instructions; b) Consider the length of the films; c) Use didactic material to attract students' attention; d) Motivate students; e) Select online tools carefully; f) Give enough time to complete activities, g) Analyze student's connectivity; h) Take into account the time; i) Promote students' participation; and j) Provide some feedback. These results are subjected to certain limitations: the number of classes taught to students, number of students who attended classes, and the number of students who completed the survey. From these results, it is concluded that the use of films in teaching English contributes to students' cultural knowledge and reinforces language learning. By integrating these tips in the language teaching process, it is possible to teach culture to EFL students in a motivating way, achieving the lesson objectives and so improving cultural knowledge.

**Keywords:** Films, culture, language teaching.

### **Introducción**

Hoy en día vivimos en un mundo completamente diverso y, sobre todo, multicultural. Por ello, es necesario enseñar a los alumnos que el mundo no es solo lo que les rodea, sino que hay algo más ahí fuera. Esto se consigue a menudo a través de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, porque la lengua se considera un componente fundamental de cualquier cultura existente. Para mejorar la enseñanza de la cultura a los alumnos de lenguas extranjeras, se han ideado varias técnicas, entre las que destaca el uso de películas, ya que funciona como una ventana a través de la cual es posible mostrar más claramente qué tipo de comportamientos, tradiciones y creencias tienen las personas de otras culturas (Yalcin, 2013).

Varios estudios han demostrado que el uso de películas en el aula es una excelente estrategia de enseñanza y aprendizaje cultural para los estudiantes de inglés como lengua extranjera (por ejemplo, Bottomley y Haill, 2008; Yalcin, 2013). Sin embargo, no existen estudios de investigación que informen sobre consejos de enseñanza derivados de las experiencias y opiniones de profesores y alumnos sobre la enseñanza de la cultura mediante películas en una clase online. Mediante el análisis de esta experiencia de investigación-acción, los profesores de EFL pueden sentirse interesados en la enseñanza de la cultura de forma explícita. La pregunta de investigación que guió el estudio fue ¿cuáles son algunos consejos útiles derivados de una experiencia de investigación-acción en la enseñanza de la cultura con películas en una clase de secundaria en línea?

La lengua se considera una parte fundamental de la cultura, ya que juega un papel muy importante en ella; a través del uso del lenguaje se pueden dar a conocer características esenciales como la historia, las costumbres y las tradiciones que identifican a un pueblo o comunidad (Jiang, 2000). Según Lebrón (2013), "la cultura se define como un conjunto de valores y creencias, o un conjunto de comportamientos aprendidos que compartimos con los demás en una sociedad determinada, dándonos un sentido de pertenencia e identidad" (p. 126). Por lo tanto, la cultura está directamente relacionada con los principios ideológicos y los

comportamientos que puede poseer una comunidad, considerando las anteriores características de gran importancia para determinar la identidad de cada comunidad (Krasniqi, 2019).

Evidentemente, la cultura se establece como un sistema en el que se puede evidenciar un gran conjunto de conocimientos. Se compone de elementos fundamentales que son compartidos por una misma comunidad. Estos elementos culturales están directamente relacionados con las creencias, los valores, las costumbres, los productos que se pueden generar y las formas de comunicarse, que son característicos dentro de cada sociedad (Dema & Moeller, 2012). Para entender los elementos culturales, es necesario analizar el modelo de las 3P: Productos, Prácticas y Perspectivas. Frank (2013) define cada uno de los componentes de la siguiente manera:

*Productos:* Los productos creados dentro de una cultura son todas aquellas cosas que son tangibles e intangibles. Algunos de los productos tangibles son las pinturas, la ropa, las obras literarias e incluso los edificios. Por otro lado, los productos intangibles son los relatos orales, una danza, un ritual sagrado, entre otros.

*Prácticas:* Las prácticas culturales son todas aquellas formas que poseen las personas para interactuar socialmente. Incluye comportamientos y valores morales, que ayudan a definir una cultura. Además, las tradiciones y creencias también se consideran la forma en que las personas reaccionan ante cada situación social.

*Perspectivas:* Las perspectivas dentro de una cultura se refieren a los significados, actitudes, valores y creencias que pueden identificarse dentro de las diferentes comunidades y sociedades.

La cultura es un conjunto de elementos que representan a una ciudad, etnia o grupo social; entre ellos, están inmersas creencias, costumbres, valores, comportamientos, lengua, etc. Por lo tanto, la lengua, al ser uno de los elementos que conforman la cultura, se considera una característica relevante de un individuo respecto a otro. La lengua y la cultura están estrechamente relacionadas, se puede establecer que la lengua ayuda a compartir cada uno de los pensamientos, tradiciones, creencias e ideas pertenecientes a una comunidad (Heidari et al., 2014). Por lo tanto, la cultura tiene un gran impacto en la vida, el desarrollo y la identidad de cada individuo. La implementación de la cultura en la enseñanza de una segunda lengua es necesaria debido a la relación que existe entre ambas. Purba (2011) expresa dos razones para la inevitabilidad de incorporar cuestiones culturales en un programa de ESL/EFL:

- La premisa de que, dado que la lengua y la cultura son inseparables, la enseñanza de la lengua es la enseñanza de la cultura.
- El hecho de que el principal objetivo de un programa de lenguas extranjeras sea el dominio de la competencia comunicativa intercultural.

El aprendizaje de una segunda lengua no consiste únicamente en que los alumnos aprendan la gramática para aplicarla en las prácticas orales y escritas. Más bien se trata de aplicar la cultura de manera didáctica para que sean capaces de reconocer la importante relación que existe, guiándolos para reforzar y construir su identidad cultural (Álvarez & Bonilla, 2009). Existen varias técnicas y estrategias que ayudan a aumentar la comprensión cultural en las aulas de idiomas; estas estrategias son el uso de libros de texto, cuentos, juegos de rol y el uso de películas (Karabinar & Guler, 2011).

Las películas son herramientas para generar una mayor conciencia cultural dentro de las aulas de inglés. Se consideran excelentes herramientas para fomentar el aprendizaje cultural dentro de las aulas. Esto se debe a que los estudiantes pueden observar diversos gestos, reacciones a diferentes situaciones sociales, cómo otras culturas celebran las fiestas y algunas

tradiciones (Pandey, 2012). Del mismo modo, Nur, (2016) explica que las películas son de gran ayuda para los estudiantes de inglés como lengua extranjera debido a que pueden aprender de situaciones culturales que no pueden percibir de primera mano. Las películas no solo ayudan a mejorar los conocimientos culturales, sino también la comprensión auditiva, el vocabulario y la pronunciación (Sommer, 2001). Por otro lado, se establece que son muchas las ventajas de aplicar este tipo de técnica de aprendizaje cultural. Esto se debe a que es un hecho innegable que las películas son consideradas como una forma llamativa y auténtica de enseñar (Argynbayev et al., 2014). Los profesores utilizan las películas en las aulas de EFL con diversos fines, como generar debates, enseñar acontecimientos históricos y, sobre todo, enseñar la cultura de un país extranjero (Goctu, 2017). El objetivo principal del uso de películas en las aulas de EFL es conceder a los estudiantes una primera visión de la vida intercultural, demostrarles las principales características de una cultura concreta y, a su vez, mejorar el aprendizaje de la lengua inglesa (Taulean, 2017).

El uso de películas dentro de las aulas se puede adaptar al tiempo que dura una clase. Normalmente, no se utiliza toda la película, sino que se seleccionan fragmentos de películas que tienen más valor cultural (Champoux, 1999). De esta forma, se pueden seleccionar fragmentos de una película o serie de televisión que estén más relacionados con los temas que se van a desarrollar durante la clase, demostrando a través de ella cuáles son las situaciones a las que se enfrentan las personas de otras culturas, cómo celebran sus fiestas, qué tipo de gestos o formas de hablar son más comunes para ellos (Pezdek et al., 1984, citado en Kabooha, 2016).

Para enseñar cultura mediante el uso de películas, hay que seguir un proceso que consiste, en primer lugar, en buscar material adecuado, es decir, películas que sean apropiadas para los alumnos según su edad. Otro punto importante a la hora de seleccionar el material es elegir vídeos que no sean demasiado largos, es decir, un cortometraje, un extracto de una película, serie o dibujo animado que contenga solo la parte cultural que se va a enseñar. Además, deben evitarse las películas que traten temas tabúes de la cultura de los alumnos. Por último, deben seleccionarse actividades adecuadas en función de la película presentada, es decir, aunque su objetivo sea entretener, el vocabulario a veces puede ser complicado para el alumno, por lo que las actividades, que se realicen antes o después de ver las películas, deben proporcionar conocimientos suficientes para una mejor comprensión del vocabulario utilizado en la película. (Sherman, 2003 citado en Yalcin et al., 2013)

Otro aspecto que hay que tener en cuenta al planificar una lección con películas es el tiempo de clase. El número de actividades de aprendizaje para una clase está sujeto no solo a la comprensión de los alumnos, sino también por el tiempo que realmente se tiene. Es cierto que la duración de una clase se amplía para atender todas aquellas necesidades que el alumno pueda tener a lo largo del proceso de aprendizaje (Joyner y Molina, 2019), pero hay que respetar el horario de los alumnos. Por lo tanto, se deben utilizar fragmentos de las películas que duren entre 1 y 3 minutos. Claramente, estos fragmentos deben contener una alta carga de concomitancia cultural, además las escenas deben ser totalmente comprensibles (Argynbayev et al., 2014).

Además, los profesores tienen que fijar el objetivo de aprendizaje, ¿qué quiere que aprendan sus alumnos? A continuación, seleccione actividades significativas para lograr ese objetivo. Se puede utilizar cualquier actividad para las clases de comprensión oral: hacer predicciones, rellenar una tabla, ordenar ideas, etc. La forma en que el profesor organiza su clase puede tener repercusiones positivas o negativas, sobre todo si no se distribuye correctamente el tiempo previsto para cada actividad de clase (Escabias y Ortega, 2006). Una buena distribución del tiempo ayuda a los profesores a planificar actividades cada vez más

entretenidas, minimizando así las futuras insatisfacciones o quejas que los alumnos puedan expresar por falta de tiempo al realizar alguna actividad. El proceso de planificación es la etapa en la que los profesores toman las decisiones más importantes; la selección de herramientas tecnológicas forma parte de ella. Las herramientas en línea permiten a los estudiantes mejorar las habilidades relacionadas con la adquisición de una lengua extranjera (Maridueña, 2019). Si se utilizan adecuadamente, se fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje y se genera un ambiente educativo más interactivo y motivador (Başal & Aytan, 2014). Para seleccionar las herramientas virtuales adecuadas, se deben considerar los diversos problemas tecnológicos que dificultan el uso de estas herramientas virtuales por parte de los estudiantes. Uno de los grandes retos de la educación virtual se centra en los problemas que tienen los estudiantes durante una clase en línea. El principal problema es el acceso a una buena red de internet, lo que desencadena otros problemas como la dificultad para descargar el material, los problemas para acceder a las reuniones virtuales y los diversos contratiempos en los exámenes en línea; todo ello dificulta el proceso de aprendizaje (Mahyoob, 2020). Por otro lado, los profesores también sufren estos problemas tecnológicos, que en su mayoría recaen en la falta de cursos de formación y el poco asesoramiento técnico, dificultando su trabajo dentro del entorno educativo virtual (Mohammed, 2020).

Como ya se ha mencionado, la enseñanza de la cultura con películas puede ser muy similar a la enseñanza de la comprensión oral. Para conseguir los objetivos propuestos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas de EFL, los profesores deben ser conscientes de la importancia de dar instrucciones claras para que los alumnos puedan realizar las actividades con éxito. A la hora de instruir a los alumnos, el profesor debe utilizar un lenguaje claro y preciso para que cada actividad a desarrollar se realice de la forma más sencilla posible (Kemna, 2019). Por lo tanto, una buena explicación e instrucción por parte del profesor determinará el resultado del trabajo que los alumnos realizarán a lo largo de la clase, siendo un éxito o un fracaso total (Margaretha, 2015).

A pesar de que el uso de películas es una buena fuente de motivación (Xiaoqiong & Xianxing, 2008), es necesario utilizar herramientas tecnológicas que ayuden al estudiante a motivarse para aprender dentro del entorno educativo virtual (Harbi, 2016). Dentro del entorno virtual, la motivación sirve como impulso para que los estudiantes tengan un buen rendimiento académico, además de garantizar que el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea se desarrolle de la mejor manera posible (Eastmond, 2003). El proceso de motivación no es del todo fácil, debido a que existen factores internos y externos en el alumno que deben ser fomentados (Alshenqeti, 2018). Estos factores se establecen como motivación intrínseca y extrínseca; la motivación intrínseca se basa en la propia autonomía del alumno y en el sentimiento de logro. Y, por otro lado, la motivación extrínseca se basa en las recompensas que el alumno puede obtener de un ser externo, en este caso el profesor (Bernard, 2018); sin embargo, el entorno virtual de aprendizaje se basa completamente en la motivación intrínseca, esto se debe a que los alumnos se interesan por el uso de las herramientas tecnológicas que a su vez alimentan su propio interés por aprender (Hartnett, 2016). Por otro lado, si el profesor utiliza diversos recursos didácticos de forma creativa dentro del aula, captará toda la atención de los alumnos y aumentará su motivación por el aprendizaje (Benítes, 2018).

Un aspecto importante a tener en cuenta a la hora de enseñar cultura con películas es la participación de los alumnos. La participación de los estudiantes es un factor fundamental en la educación porque el aprendizaje se hace más efectivo, asegura el desarrollo personal del estudiante y ayuda a aclarar dudas (Abdullah et al., 2012). Según Chi y Mai (2020), hay algunas estrategias que los profesores pueden utilizar para promover la participación de los alumnos:

*Emplear el trabajo cooperativo:* Los profesores pueden utilizar el trabajo por parejas y en grupo para ofrecer a los alumnos más oportunidades de practicar la lengua meta. El trabajo cooperativo aumenta el tiempo de conversación y crea un buen ambiente de aprendizaje.

*Crear un clima agradable en el aula:* Los profesores pueden crear un ambiente agradable utilizando bromas, comentarios positivos y actividades interesantes. Un aula agradable fomenta la participación de los alumnos. Esto motiva a los alumnos a arriesgarse a hablar en el aula, dejando de lado la timidez.

*Incluir tareas de aprendizaje interesantes:* Para mejorar la disposición de los alumnos a participar en clase, es necesario captar su interés con tareas de aprendizaje que sean divertidas, útiles o desafiantes para que los alumnos tengan la confianza de hablar durante la clase.

*Promover la autoconfianza de los alumnos:* Promover la autoconfianza de los alumnos funciona como una de las estrategias más importantes que sirven para promover y aumentar la participación de los alumnos en el aula. Además, es importante concienciar a los alumnos de que la comunicación es más importante que el uso correcto de la gramática, lo que aumenta la confianza de los alumnos.

*Proporcionar una corrección positiva de los errores:* Una corrección positiva ayudará a aumentar la confianza de los alumnos y la participación. Las lecciones culturales con películas pueden incluir actividades de pronunciación seguidas de correcciones. Esto promueve una mejor comprensión del vídeo y el desarrollo de la pronunciación. En este contexto, Gilakjani et al. (2011) afirman que la falta de desarrollo de la pronunciación en una segunda lengua no se aborda de forma totalmente importante. Así, Ahangari (2014) sugiere implementar diferentes modos de corrección:

*Corrección del profesor:* Dentro del aula de inglés, la corrección o retroalimentación del profesor juega un papel muy importante en la mejora de la pronunciación de los alumnos. Existen diferentes factores que el profesor debe tener en cuenta a la hora de corregir: el nivel de inglés del alumno, las necesidades y expectativas que se generan durante el proceso de aprendizaje y el enfoque de la retroalimentación.

*Corrección entre iguales:* Se considera un proceso de desarrollo formativo que ofrece a los alumnos la oportunidad de corregir y aprender unos de otros en un entorno más cómodo en el que pueden expresarse con más confianza.

## Metodología

Para responder a la pregunta de investigación, se aplicó un método de investigación-acción práctica, ya que este tipo de investigación "implica que los educadores examinen una situación escolar con vistas a mejorar la práctica"(Creswell, 2012, p. 592). El estudio se desarrolló en una institución pública con 18 alumnos (7 mujeres y 11 hombres) de entre 14 y 15 años. Según su profesor de inglés, tienen un nivel A1 según el Marco Común Europeo, lo que significa que son capaces de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente para comunicarse sobre sí mismos. Se utilizó una técnica de muestreo de conveniencia (un muestreo no probabilístico). Se seleccionó a los estudiantes porque estaban convenientemente disponibles para los investigadores durante su práctica docente.

Este estudio de investigación se basó en seis pasos (Ferrance, 2000). Primero, identificar el problema: donde observamos las clases anteriores para identificar varias deficiencias en la

práctica docente, lo que nos ayudó a identificar el problema. Segundo, recoger los datos: una vez identificado el problema, es decir, la baja motivación de los alumnos debido a la estrategia tradicional utilizada en las clases, y también que no se enseñaba casi nada de cultura, hicimos una investigación bibliográfica con el fin de identificar qué estrategia sería la mejor para aplicar en nuestras clases de cultura, que además fuera eficaz y motivadora para el aprendizaje. Tercero, interpretar los datos: de acuerdo al análisis de los datos recolectados, decidimos aplicar los videos como una forma de incorporar el conocimiento y la comprensión de la cultura en los alumnos, ya que casi nunca recibían este contenido y como una estrategia motivadora e innovadora además de la tradicional. Cuarto, actuar sobre las evidencias: decidimos diseñar cuatro planes de clase incluyendo la estrategia pedagógica (uso de videos), el objetivo, las habilidades a potenciar, el marco, las actividades por etapa, los temas culturales, las tareas o actividades online, el tiempo por etapa y el modo de evaluación. Quinto, evaluar los resultados: hicimos un proceso de reflexión utilizando algunos instrumentos como: el formulario de reflexión docente, el formulario de observación de los compañeros y las encuestas abiertas de los alumnos para obtener diferentes puntos de vista de los pros y los contras de cada clase. Sexto, próximos pasos: según el análisis de los resultados, decidimos planes de acción para mejorar en los próximos planes de clase.

### ***Análisis de datos***

Leímos los formularios de reflexión del profesor y de los compañeros, así como los comentarios de los alumnos en las encuestas abiertas, destacando los puntos positivos y negativos. Triangulamos la información de los diferentes instrumentos y organizamos los extractos en categorías: instrucciones de clase, herramientas tecnológicas, *material didáctico*, *motivación*, *gestión del tiempo*, *participación* y *retroalimentación*. Se aplicó un análisis temático para inferir esas categorías. Finalmente, convertimos estas categorías en consejos. Debido a consideraciones éticas, utilizamos códigos para identificar a los participantes. El profesor de inglés se identificó como ET, y el profesor compañero como PT. No asignamos ningún código a los alumnos porque la encuesta era anónima.

## **Resultados y discusión**

Para responder a la pregunta de investigación sobre los consejos útiles derivados de una experiencia de investigación-acción en la enseñanza de la cultura con películas en una clase de bachillerato en línea, analizamos los extractos de la reflexión del profesor, la reflexión del alumno y el formulario de reflexión de los compañeros. Estos consejos son:

### ***Dar instrucciones claras***

*Extractos de la reflexión del profesor:*

Les expliqué cómo hacer las actividades de la mejor manera posible. (ET)

*Extractos de la reflexión del estudiante:*

Amm, me gusta cómo explica la profesora, las clases son muy buenas.

*Extractos de la reflexión de los profesores:*

Mi compañero sabe explicar las instrucciones de forma muy comprensible, lo que hace que todos los alumnos entiendan el tema y las instrucciones. (PT)

Se anima a los profesores a ser lo más claros posible a la hora de dar instrucciones, explicar ideas y explicar actividades en el entorno de aprendizaje. Según los extractos de la reflexión del profesor, este explicó la clase de la mejor manera posible. Los extractos de la reflexión de los alumnos indican que les gusta la forma en que el profesor imparte las clases y, por último, los extractos de la reflexión de los compañeros del profesor muestran que su compañero explica las clases de la forma más comprensible, lo que hace que todos los alumnos entiendan el tema y las instrucciones en su conjunto. Estos resultados demuestran que una buena explicación de las instrucciones garantiza la comprensión y el compromiso. Una buena explicación e instrucción por parte del profesor determinará el resultado del trabajo que los alumnos realizarán a lo largo de la clase, siendo un éxito o un fracaso total (Margaretha, 2015).

### ***Considere la duración de las películas***

#### *Extractos de la reflexión del profesor:*

Sólo he utilizado un fragmento de la serie de televisión Friends para demostrar las diferencias culturales. (ET)

#### *Extractos de la reflexión del estudiante:*

Me gusta la utilización de vídeos en la clase.

#### *Extractos de la reflexión de los profesores:*

El breve episodio de Halloween de la serie Friends les ayudó a entender cómo se celebra el 31 de octubre. (PT)

Se recomienda el uso de películas en las clases en línea, ya que esta estrategia tiene un gran impacto positivo en los estudiantes. Es importante destacar que los vídeos utilizados deben ser cortos, de un máximo de 3 minutos, o solo extractos del vídeo que destaquen el aporte cultural. El objetivo es no perder la atención del alumno. Según los extractos de la reflexión del profesor, este indica que se utilizaron vídeos cortos para demostrar las diferencias culturales. Los extractos de la reflexión del alumno indican que les gusta el uso de esta estrategia en el entorno virtual y, por último, los extractos de la reflexión de los compañeros del profesor muestran que los cortos ayudan a comprender mejor el tema que se enseña. Estos resultados demuestran que el uso de la estrategia de enseñanza cultural tuvo una gran aceptación por parte de los alumnos, demostrando que incluso disfrutaban de esta forma de enseñanza, además de mejorar la comprensión de algunas tradiciones y celebraciones de la cultura americana. Debido al tiempo de duración de cada clase, se deben utilizar fragmentos de las películas de entre 1 y 3 minutos. Claramente, estos fragmentos deben contener una alta carga de concomitancia cultural, además las escenas deben ser totalmente comprensibles (Argynbayev et al., 2014).

#### *Utilizar material didáctico para atraer la atención de los alumnos*

#### *Extractos de la reflexión del profesor:*

Utilicé diapositivas llamativas e incluí música para impartir la clase. (ET)

#### *Extractos de la reflexión del estudiante:*

Usar música hizo la clase más entretenida.

#### *Extractos de la reflexión de los profesores*

Al utilizar material didáctico, los alumnos mostraron gran interés y prestaron más atención en clase, ya que se incluyó música en algunas actividades. (PT)

Se recomienda el uso de material didáctico que atraiga la atención de los alumnos, es decir, presentar el tema cultural en diapositivas coloridas y animadas y acompañar los vídeos con música entretenida. Según los extractos de la reflexión del profesor, este incluye diapositivas y música para que la clase sea única y llamativa. Los extractos de la reflexión de los alumnos indican que el uso de la música hizo la clase más entretenida y, finalmente, los extractos de la reflexión de los compañeros del profesor muestran que los alumnos muestran más interés cuando se utilizan estos recursos didácticos en la clase. Estos resultados muestran que el uso de recursos didácticos, como la música y las diapositivas, ayuda a que los alumnos presten más atención y muestren más interés en el desarrollo de las actividades y en el propio tema. Si el profesor utiliza los recursos musicales de forma creativa dentro del aula, captará toda la atención de los alumnos y aumentará su motivación por el aprendizaje (Benítez, 2018).

### ***Motivar a los estudiantes***

#### *Extractos de la reflexión del profesor:*

En la clase, decidí dar puntos extra a los que terminaran primero las actividades para motivarlos. (ET)

#### *Extractos de la reflexión del estudiante:*

Que se realicen más actividades con puntos extra.

#### *Extractos de la reflexión de los profesores:*

Los alumnos estaban motivados y resolvían las actividades rápidamente. (PT)

Hay que motivar a los alumnos para que participen en clase premiando su rendimiento, es decir, otorgando puntos extra. La razón por la que se recomienda esto es porque, si no hay una motivación adecuada para los alumnos, se ha evidenciado que no participan voluntariamente. Según los extractos de la reflexión del profesor, este decidió aplicar estos puntos extra a los alumnos que terminaran primero las actividades. Los extractos de la reflexión de los alumnos indican que quieren hacer más actividades que les den puntos extra y, finalmente, los extractos de la reflexión de los compañeros de la profesora muestran que este tipo de motivación tiene un alto impacto en los alumnos, ya que de esta manera resuelven las diferentes actividades y participan en clase. Estos resultados muestran que la motivación en el aula ayuda a estimular el aprendizaje de los alumnos y promueve el interés por lo que están aprendiendo. La motivación extrínseca se llevó a cabo dentro de las clases de inglés, dando como resultado que los alumnos trabajaran más eficientemente en cuanto a la resolución de las actividades. También, la motivación extrínseca al estar basada en las recompensas que el alumno puede obtener de un ser externo, en este caso el profesor (Bernard, 2018).

### ***Seleccione cuidadosamente las herramientas en línea***

#### *Extractos de la reflexión del profesor:*

He utilizado el sitio web "LearningApps" para hacer las actividades más interactivas. (ET)

#### *Extractos de la reflexión del estudiante:*

Amm, la página de las actividades fue muy chéveres.

#### *Extractos de la reflexión de los profesores:*

Las actividades realizadas en la página web atrajeron mucha atención, así como la mejora de las clases virtuales. (PT)



Se recomiendan las herramientas online, es decir, las aplicaciones o sitios web que permiten interactuar con los alumnos de una forma más dinámica. Esto, además de ayudar a que las clases en línea sean más atractivas, también nos ayuda a controlar el progreso del trabajo de los alumnos. Según los extractos de la reflexión del profesor, este utilizó el sitio web LearningApps para crear actividades llenas de creatividad. Los extractos de la reflexión de los alumnos indican que encuentran estas herramientas en línea estupendas para su aprendizaje y, por último, los extractos de la reflexión de los compañeros del profesor muestran que la realización de actividades mediante estos sitios web capta la atención de los alumnos y mejora el rendimiento de la clase en línea. Estos resultados demuestran que las herramientas online ayudan a mejorar el aprendizaje virtual, sobre todo, utilizadas para desarrollar actividades interactivas y entretenidas, que serán aplicadas durante la clase. Desde que la educación ha tomado una modalidad virtual, la mayoría de los profesores de inglés se han visto en la necesidad de trabajar con plataformas virtuales y herramientas en línea que permitan a los estudiantes mejorar las habilidades relacionadas con la adquisición de una lengua extranjera (Maridueña, 2019).

### ***Dar tiempo suficiente para completar las actividades***

*Extractos de la reflexión del profesor:*

Distribuyo el tiempo de las actividades de escucha de acuerdo con mi planificación y el tiempo dado por la plataforma utilizada. (ET)

*Extractos de la reflexión del estudiante:*

Falta tiempo para hacer las actividades.

*Extractos de la reflexión de los profesores:*

Debido al tiempo previsto en la plataforma, los estudiantes no tuvieron mucho tiempo para las actividades de escucha. (PT)

Hay que dar a los alumnos el tiempo adecuado y suficiente para realizar las actividades de escucha en línea propuestas por el profesor, es decir, planificar bien el tiempo que el alumno necesita para trabajar en clase, de lo contrario el alumno se sentirá frustrado por no poder hacerlo a tiempo. Según los extractos de la reflexión del profesor, en ciertas clases, los alumnos no pueden hacer las actividades a tiempo y por eso hay que distribuir el tiempo de forma adecuada. Los extractos de la reflexión del alumno indican que un inconveniente es la falta de tiempo y, finalmente, los extractos de la reflexión de los compañeros del profesor muestran que es cierto que los alumnos tienen un tiempo limitado para desarrollar las actividades propuestas por su profesor, por lo que se debería ampliar el tiempo de cada actividad. Estos resultados muestran que los alumnos no están acostumbrados a realizar actividades de escucha, el tiempo no es suficiente para ellos. Sin embargo, la forma en que el profesor organiza su clase puede repercutir positiva o negativamente, sobre todo, si el tiempo asignado a cada actividad de clase no está correctamente distribuido (Escabias & Ortega, 2006).

### ***Analizar los problemas de conectividad y tecnología de los estudiantes***

*Extractos de la reflexión del profesor:*

Me aseguré de que mi equipo tecnológico estuviera en las mejores condiciones para la enseñanza, pero los alumnos tienen problemas tecnológicos. (ET)

*Extractos de la reflexión del estudiante:*

No puedo escuchar bien.

*Extractos de la reflexión de los profesores:*

Debido a problemas tecnológicos, algunos estudiantes no pudieron entender la clase. (PT)

Los equipos tecnológicos que se utilicen deben estar en buen estado para garantizar que no se produzcan interrupciones, problemas de audio o imagen, o interferencias debidas a problemas tecnológicos. Estas interferencias tecnológicas pueden resolverse con anticipación mediante el mantenimiento de los equipos utilizados para impartir y recibir clases en línea. Según los extractos de la reflexión del profesor, este sabe mantener sus equipos en buen estado para que la clase se desarrolle con normalidad, sin interferencias. Los extractos de la reflexión del alumno indican que en ciertas ocasiones tienen dificultades tecnológicas, ya que no cuentan con el equipo adecuado para recibir las clases en línea y, finalmente, los extractos de la reflexión de los compañeros del profesor muestran que debido a los problemas tecnológicos que presentan los alumnos no pueden entender la clase en su totalidad. Estos resultados muestran que algunos estudiantes no tienen una buena conexión a internet y equipo tecnológico, por lo que no pueden escuchar, ver o tienen mala calidad de imagen en línea. Estos problemas tecnológicos desaniman a los estudiantes a asistir y participar en las clases. Uno de los grandes retos es el acceso a una buena red de Internet (Mahyoob, 2020).

***Tenga en cuenta el tiempo***

*Extractos de la reflexión del profesor:*

Dirijo la clase durante el tiempo que permite la plataforma Zoom. (ET)

*Extractos de la reflexión del estudiante:*

Un poco más de tiempo.

*Extractos de la reflexión de los profesores:*

La plataforma zoom no permite programar clases de más de 40 minutos. (PT)

Se recomienda que la duración de la clase no supere los 40 minutos, ya que, si la clase es demasiado larga, el alumno se sentirá agotado y pasar demasiado tiempo utilizando dispositivos tecnológicos conlleva problemas de salud. Según los extractos de la reflexión del profesor, la duración de la clase es de 40 minutos, ya que es el tiempo máximo que permite la plataforma Zoom, por lo que se utiliza todo el tiempo permitido. Los extractos de la reflexión del alumno indican que una pequeña parte de ellos quiere que la clase sea más larga; sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, esto no es recomendable y no lo permite la plataforma utilizada. Finalmente, los extractos de la reflexión del compañero del profesor muestran que la mencionada plataforma por la que se imparten las clases no permite reuniones largas, por lo que 40 minutos para una clase bien distribuida es suficiente. Estos resultados muestran que una pequeña parte de los alumnos mencionó que les gustaría tener más tiempo de clase. En algunos casos, se sugiere que la duración de una clase se extienda para satisfacer todas aquellas necesidades que el estudiante pueda tener a lo largo del proceso de aprendizaje (Joyner & Molina, 2019).

***Promover la participación de los estudiantes***

*Extractos de la reflexión del profesor:*

Consigo que todos los alumnos participen activamente en clase, aunque no quieran. (ET)

*Extractos de la reflexión del estudiante:*

No creo necesaria la participación.

*Extractos de la reflexión de los profesores:*

Los alumnos que no quieren participar no encienden sus micrófonos ni abandonan la reunión. (PT)

Dada la pandemia que atraviesa el mundo, se recomienda hacer que los alumnos participen activamente en clase, debido a que no todos los alumnos están conectados para recibir sus clases online, por eso es necesario hacer que los alumnos participen cuando asistan, para garantizar el aprendizaje de los alumnos. Según los extractos de la reflexión del profesor, se hace participar a los alumnos, aunque no quieran hacerlo, es decir, de forma forzada. Los extractos de la reflexión de los alumnos indican que no creen que su participación sea necesaria y, por último, los extractos de la reflexión de los compañeros del profesor muestran que cuando los alumnos no quieren participar, simplemente abandonan la clase o no responden al profesor, lo que hace que la clase sea frustrante para el profesor. Estos resultados nos muestran que los alumnos no consideran importante su participación en clase, sin embargo, el profesor debe empujar a los alumnos a participar porque si no lo hace, la clase no será productiva y no tendrá beneficiarios. La participación de un alumno es un factor fundamental en la educación. Esto porque el aprendizaje se vuelve más efectivo, asegura el desarrollo personal del alumno y lo más importante ayuda a despejar las dudas adquiridas durante la clase (Abdullah et al., 2012).

### ***Proporcione algunos comentarios***

*Extractos de la reflexión del profesor:*

Repito las palabras con los alumnos varias veces en ambos idiomas para que les resulte más fácil pronunciarlas correctamente, y los vídeos les hacen mejorar su pronunciación. (ET)

*Extractos de la reflexión del estudiante:*

Algunas palabras son difíciles de pronunciar.

*Extractos de la reflexión de los profesores:*

Los estudiantes que tienen dificultades de pronunciación no desean participar. (PT)

Hay que hacer hincapié en la parte oral del aprendizaje de los alumnos, es decir, practicar continuamente la pronunciación de la lengua inglesa. Según los extractos de la reflexión del profesor, éste repite las palabras difíciles para los alumnos varias veces en ambos idiomas, con el objetivo de que los alumnos mejoren su rendimiento en la pronunciación. Los extractos de la reflexión de los alumnos indican que algunas palabras son difíciles de pronunciar y, por último, los extractos de la reflexión de los compañeros del profesor muestran que los alumnos tienen dificultades de pronunciación y que por eso a veces no quieren participar. Estos resultados muestran que a algunos alumnos les cuesta pronunciar ciertas palabras. Esto se debe a que antes no se hacía hincapié en la parte de la pronunciación, por lo que esta actividad les resulta extraña y no quieren participar. Esta idea es apoyada por (Gilakjani et al., 2011) al afirmar que "La falta de énfasis en el desarrollo de la pronunciación puede deberse a una falta de fervor general por parte de los investigadores de la adquisición de segundas lenguas, los profesores de segundas lenguas y los estudiantes, de que la pronunciación de una segunda lengua no es muy importante." (p.77).

## Conclusiones

La lengua y la cultura están estrechamente relacionadas, por lo que es importante tener en cuenta estos dos elementos en la enseñanza de la segunda lengua, ya que la interconexión entre ellos permitirá compartir aspectos como pensamientos, ideas, creencias y tradiciones entre la cultura de la primera y la de la segunda lengua.

Esta investigación-acción sugiere que algunos consejos útiles para enseñar cultura con películas en una clase de bachillerato en línea son: a) Dar instrucciones claras; b) Considerar la duración de las películas; c) Utilizar material didáctico para atraer la atención de los estudiantes; d) Motivar a los estudiantes; e) Seleccionar cuidadosamente las herramientas en línea; f) Dar suficiente tiempo para completar las actividades; g) Analizar la conectividad de los estudiantes; h) Tener en cuenta el tiempo; i) Promover la participación de los estudiantes; y, j) Proporcionar algún tipo de retroalimentación. Integrando todos estos consejos en el proceso de enseñanza, es posible enseñar cultura a los alumnos de forma motivadora, permitiendo alcanzar los objetivos de la lección sobre la mejora del conocimiento cultural.

Estas conclusiones están sujetas a ciertas limitaciones como: Número de clases impartidas a los alumnos, número de alumnos que asistieron a las clases y número de alumnos que completaron la encuesta. Es necesario llevar a cabo una profunda investigación de acción en el aula para investigar la mejora de los estudiantes en las competencias orales y culturales a través de la enseñanza de la cultura con películas.

## Referencias

- Abdullah, M., Bakar, N., & Mahbob, M. (2012). La dinámica de la participación de los estudiantes en el aula: observación sobre el nivel y las formas de participación. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 59, 61-70. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.246>
- Ahangari, S. (2014). El efecto de la autocorrección, de los compañeros y del profesor en la mejora de la pronunciación de los estudiantes iraníes de EFL. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(1), 81-88. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.5n.1p.81>
- Álvarez, J., & Bonilla, X. (2009). Abordar la cultura en el aula de EFL: una propuesta dialógica. *Perfil: Cuestiones de Desarrollo Profesional Docente*, 11(2), 151-170. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-07902009000200011&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902009000200011&lng=en&tlng=en)
- Alshenqeeti, H. (2018). Motivación y aprendizaje de lenguas extranjeras: Explorando el aumento de las estrategias de motivación en el aula de EFL. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(7), 1-8. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.7p.1>
- Argynbayev, A., Kabyzbekova, D., & Yaylaci, Y. (2014). La enseñanza de la cultura y la identificación de errores de interferencia lingüística a través de películas. *English Language Teaching*, 7(9), 49-56. <https://doi.org/10.5539/elt.v7n9p49>
- Başal, A., & Aytan, T. (2014). Using web 2.0 tools in English language teaching. *libreriauniversitaria (Ed), Conference proceedings. Las TIC para el aprendizaje de idiomas* (pp. 372-375). Pixel.
- Benítes, C. (2018). *Influencia de la música para mejorar la comprensión auditiva del idioma inglés* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Guayaquil]. Repositorio Institucional de la Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/37885>

- Bernard, J. (2018). *Motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras: la relación entre las actividades en el aula, la motivación y los resultados en un entorno universitario de aprendizaje de idiomas*. [Tesis de licenciatura, Carnegie Mellon University]. <https://doi.org/10.1184/R1/6686228.v1>
- Bottomley, J., Haill, R. (2008, 1 de enero). *Using films to teach language and culture*. ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/268043150\\_Using\\_Films\\_to\\_Teach\\_Language\\_and\\_Culture](https://www.researchgate.net/publication/268043150_Using_Films_to_Teach_Language_and_Culture)
- Champoux, J. (1999). El cine como recurso didáctico. *Journal of Management Inquiry*, 8(2), 206-217. <https://doi.org/10.1177/105649269982016>
- Chi, H., y Mai, L. (2020). Sugerencias para promover la participación de los estudiantes en las clases de inglés: percepciones de los estudiantes. *European Journal of Education Studies*, 7(11), 514-534. <https://doi.org/10.46827/ejes.v7i11.3378>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research* (4<sup>th</sup> Ed.). Pearson. <https://drive.google.com/file/d/1qorAjVEArCwsKBWOUGP17nYe6kBbDjI5/view>
- Dema, O., y Moeller, A. J. (2012). La enseñanza de la cultura en el aula de idiomas del siglo XXI. *Departamento de enseñanza, aprendizaje y formación del profesorado*, 75-91. <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/181>
- Eastmond, D. (2003). E-moderating: the key to teaching and learning online. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(1). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i1.125>
- Escabias, E., & Ortega, J. (2006). La importancia de la organización y la gestión del aula en la enseñanza de lenguas extranjeras: Un estudio empírico de las percepciones de profesores y alumnos. *Revista Internacional de Aprendizaje: Annual Review*, 12(3), 259-276. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/cgp/v12i03/46807>
- Ferrance, E. (2000). *Investigación en acción*. LAB, Northeast and Island Regional Education Laboratory at Brown University. [https://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu/academics/education-alliance/files/publications/act\\_research.pdf](https://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu/academics/education-alliance/files/publications/act_research.pdf)
- Frank, J. (2013). La sensibilización cultural en el aula de inglés. *English Teaching Forum* 4, 2-36. [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/63104/1/CulturalAwareness\\_Frank51\\_4\\_2.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/63104/1/CulturalAwareness_Frank51_4_2.pdf)
- Gilakjani, A., Ahmadi, S., & Ahmadi, M. (2011). Por qué es tan difícil aprender la pronunciación? *English Language Teaching*, 4(3), 74-83. <https://doi.org/10.5539/elt.v4n3p74>
- Goctu, R. (2017). El uso de películas en las aulas de EFL. *European Journal of Language and Literature*, 8(1), 121-124. <https://doi.org/10.26417/ejls.v8i1.p121-124>
- Harbi, M. (2016). Actitudes del profesorado hacia los entornos virtuales de aprendizaje (VLE) para los estudios de idiomas y motivación para los mismos: un estudio transnacional en las universidades de Arabia Saudí. *Journal of Psychology and Behavioral Science*, 4(2) 100-113. [jpbnsnet.com/journals/jpbns/Vol\\_4\\_No\\_2\\_December\\_2016/9.pdf](http://jpbnsnet.com/journals/jpbns/Vol_4_No_2_December_2016/9.pdf)
- Hartnett, M. (2016). La importancia de la motivación en el aprendizaje en línea. En M. Hartnett (Ed.) *Motivation in Online Education* (5-32) Springer link, Singapur. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0700-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0700-2_2)
- Heidari, A., Ketabi, S., & Zonoobi, R. (2014, 04 de marzo). El papel de la cultura a través de los diferentes enfoques y métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. *The Journal of*

- Intercultural Communication*, número 34  
<https://immi.se/intercultural/nr34/heidari.html>
- Joyner, S., & Molina, C. (2019, 30 de septiembre). El tiempo de clase y el aprendizaje de los estudiantes. SEDL. <https://sedl.org/txcc/resources/briefs/number6/>
- Jiang, W. (2000). La relación entre la cultura y la lengua. *ELT Journal*, 54(4), 328-334. <https://doi.org/10.1093/elt/54.4.328>
- Karabinar, S., y Guler, C. (2011). Las actitudes de los profesores de EFL hacia la enseñanza de la cultura y sus prácticas en el aula. *Journal of Educational and Social Research*, 2(2), 113-126. <https://doi.org/10.36941/jesr>
- Kabooha, R. (2016). El uso de películas en las aulas de EFL: un estudio realizado en el Instituto de Lengua Inglesa (ELI), Universidad Rey Abdul-Aziz. *English Language Teaching*, 9(3), 248. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n3p248>
- Kemma, A. (2019). Dar instrucciones eficaces en las aulas de EFL. *International Journal for Innovation Education and Research*, 7(1), 74-92. <https://doi.org/10.31686/ijer.vol7.iss1.1286>
- Krasniqi, K. (2019). La relación entre la lengua y la cultura (estudio de caso de la lengua albanesa). *Estudios de Lingüística y Literatura*, 7(2), 71-74. <https://doi.org/10.13189/lls.2019.070205>
- Lebrón, A. (2013). ¿Qué es la cultura? *Revista de Investigación de Mérito de Educación y Revisión*, 1(6), 127-132. <https://meritresearchjournals.org/er/content/2013/July/Lebr%F3n.pdf>
- Mahyoob, M. (2020). Challenges of e-learning during the COVID-19 pandemic experienced by EFL Learners. *Arab World English Journal*, 11(4), 351-362. <https://doi.org/10.24093/awej/vol11no4.23>
- Maridueña, J. (2019). Las páginas web como herramientas de apoyo para el aprendizaje de la lengua inglesa. *Revista de ciencia e investigación*, 4(2), 13-20. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3240648>
- Margaretta, E. (2015). *Problemas de los profesores al dar instrucción a los alumnos de primaria de la escuela Bethany*. [Tesis de licenciatura, Universitas Kristen Satya Wacana]. Repositorio institucional de la Universitas Kristen Satya Wacana. <http://repository.uksw.edu/handle/123456789/9898>
- Mohammed, M. (2020). Los retos y perspectivas del uso del e-learning entre los estudiantes de EFL en la universidad de Bisha. *SSRN Electronic Journal*, 11(1), 124-137. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3581351>
- Nur, S. (2016). *TEFLIN*, 371-373. <http://repositori.uin-alauddin.ac.id/17155/3/Prosiding%20Increasing%20Student.pdf>
- Pandey, S. (2012). El uso de películas populares en la enseñanza de la gestión intercultural. *European Journal of Training and Development*, 36(2/3), 329-350. <https://doi.org/10.1108/03090591211204779>
- Purba, H. (2011). La importancia de incluir la cultura en la enseñanza de EFL. *JET (Journal of English Teaching)*, 1(1), 45-56. <https://doi.org/10.33541/jet.v1i1.51>
- Sommer, P. (2001). Using film in the English classroom: why and how. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44(5), 485-487. [https://www.researchgate.net/publication/298052797\\_Using\\_film\\_in\\_the\\_English\\_classroom\\_Why\\_and\\_how](https://www.researchgate.net/publication/298052797_Using_film_in_the_English_classroom_Why_and_how)

- Taulean, M. (2017, 7 de diciembre). *Uso de películas para la formación intercultural en el aula de Efl.* Instrumentul Bibliometric Național. [https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare\\_articol/131909/gscholar](https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/131909/gscholar)
- Xiaoqiong, H., y Xianxing, J. (2008). Using film to teach EFL students English language skills. *Changing English*, 15(2), 235-240. <https://doi.org/10.1080/13586840802052468>
- Yalcin, N. (2013). El uso de películas en las aulas de idiomas como medio para comprender la diversidad cultural. *Epifanía*, 6(1), 260-271. <https://doi.org/10.21533/epiphany.v6i1.65>

**Fecha de recepción:** 14/09/2021

**Fecha de revisión:** 10/03/2022

**Fecha de aceptación:** 31/03/2022

## MLS - INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



### Cómo citar este artículo:

Oroño Lugano, M. & Azaustre Lorenzo, M. C. (2022). Educación, enseñanza, escuela y educación física: sentidos, relaciones y puntos de encuentros a la luz de la praxis docente. *MLS-Educational Research*, 6(2), 269-284. 10.29314/mlser.v6i2.891

## EDUCACIÓN, ENSEÑANZA, ESCUELA Y EDUCACIÓN FÍSICA: SENTIDOS, RELACIONES Y PUNTOS DE ENCUENTROS A LA LUZ DE LA PRAXIS DOCENTE

**Marcela Oroño Lugano**

Universidad Internacional Iberoamericana (Uruguay)

[marcelaorolu@gmail.com](mailto:marcelaorolu@gmail.com) · <https://orcid.org/0000-0003-4576-7283>

**María Carmen Azaustre Lorenzo**

Universidad de Huelva (España)

[carmen.azaustre@dedu.uhu.es](mailto:carmen.azaustre@dedu.uhu.es) · <https://orcid.org/0000-0003-1281-9921>

**Resumen.** La educación física, como cultura del movimiento, es una práctica compleja de enseñanza e investigación que se desarrolla históricamente y por tanto hay que analizar como práctica situada que ocurre entre sujetos que también tienen su propio sentido histórico, social y político. La educación en la escuela es el espacio privilegiado de enseñanza de la educación física para la transformación social, es decir, para la praxis. A partir de estas consideraciones en este artículo propongo algunas reflexiones sobre la importancia del estudio de la praxis docente en sentido amplio, así como el lugar del profesor de educación física en tanto sujeto involucrado con la educación de las nuevas generaciones y por tanto responsable de, no solo generar espacios que circulen los saberes propios de la educación física, sino también de habilitar la reflexión colectiva en un intento por superar la perspectiva técnica de la enseñanza. Primero se presenta el concepto de educación y escuela y los sentidos que han asumido históricamente, luego se presentan las prácticas de enseñanza institucionalizadas, y por último se presentan algunos aspectos de la situación actual de la educación física en relación con la temática, es decir las relaciones entre educación, escuela y educación física escolar.

**Palabras claves:** educación; enseñanza; escuela; educación física; praxis.

## EDUCATION, TEACHING, SCHOOL AND PHYSICAL EDUCATION: SENSES, RELATIONSHIPS AND MEETING POINTS IN THE LIGHT OF TEACHING PRAXIS

**Abstract.** Physical education, as a culture of movement, is a complex teaching and research practice that develops historically and therefore must be analyzed as a situated practice that occurs between subjects who also have their own historical, social and political sense. Education in school is the privileged space for teaching physical education for social transformation, that is, for praxis. Based on these considerations in this article. I propose some reflections on the importance of the study of teaching praxis in a broad sense, as well as the place of the physical



education teacher as a subject involved with the education of the new generations and therefore responsible for, not only generate spaces that circulate the knowledge of physical education, but also to enable collective reflection in an attempt to overcome the technical perspective of teaching. First the concept of education and school and the seises that have historically assumed are presented, then the institutionalized teaching practices are presented, and finally some aspects of the current situation of physical education in relation to the subject are presented, that is, the relations between education, school and school physical education.

**Keywords:** education; teaching; school; physical education; praxis.

## **Introducción**

En este artículo invitamos a reflexionar sobre la educación, enseñanza, escuela y educación física, sus relaciones y sentidos para el sistema educativo escolar en particular. El análisis se realiza entendiendo la teoría y la práctica en dependencia dialéctica y dialógica, es decir atendiendo la relación de la teoría con la praxis. La única forma de superar un interés práctico en la producción de conocimiento es construyendo para el proyecto social colectivo, partiendo de la superación dialéctica de las prácticas de enseñanza, pero enseñando para la praxis y produciendo conocimiento para la praxis. En las palabras de Althusser (2015), “la práctica es praxis; aquí ya no es el objeto lo que resulta transformado por un agente y sus medios exteriores, sino el sujeto mismo que se transforma en su propia acción, su propia practica” (p. 99). Se pretende reflexionar sobre el valor del lugar del docente en la construcción de los sentidos y formas de la educación física en primera instancia, pero también de la cultura escolar, así como de la cultura del movimiento para el sistema educativo, así como generar un espacio colectivo de debate sobre la temática.

Al mismo tiempo, se propone una revisión teórica de la educación, la enseñanza, la escuela y educación física a partir de la reconstrucción del estado del arte, avanzando desde perspectivas europeas de referencia y aproximándose progresivamente a la región hasta ubicarse en el marco de la realidad local en cuanto al objeto presentado: la educación física escolar. De esta forma, ponemos a dialogar la educación, la escuela y la educación física escolar con la praxis docente, es decir con la contingencia de la práctica y la decisiones que sobre ella definen su marco de acción, delimitando roles y sentidos sobre el hacer consciente.

En síntesis, el trabajo se propone generar un espacio de diálogo y de transformación de la práctica donde el docente sea consciente de su intencionalidad cultural y política al momento de plantear su enseñanza. Por otro lado, se entiende necesario dar lugar a la reflexión sobre el carácter social de la misma, contextualizada en un momento histórico-cultural y social dinámico, mutable y en continuo cambio. La escuela como centro educativo, y los docentes que en ella se desempeñan, han tenido históricamente la misión de enseñar. En este sentido se torna necesario pensar en la articulación de las variadas funciones de esta práctica sin olvidar su carácter institucional a la vez que pedagógico.

## **Educación y escuela**

Hablar de educación implica, desde una perspectiva crítica, definir aspectos que trascienden el uso del propio término. Supone, y en ello radica el compromiso de definirla, pensar en los aspectos éticos, políticos e ideológicos que la configuran como práctica socialmente aceptada y socialmente construida. Implica inclusive pensarla y entenderla como

práctica consciente a la vez que inconsciente, indefinida muchas veces dada su alusión simplista, pero cargada en todo caso de un peso único que la propia cultura le asigna.

Albornoz y Leymoníe (2018, p. 17) expresan: “La educación supone la apuesta a seres humanos plenos desde perspectiva personal y colectiva y se derrama en una práctica educativa entendida como acción transformadora de la realidad con intencionalidad perfectiva”.

En dicho sentido y más allá de las diversas variaciones históricas, y aceptando en cierta forma la (in)cuestionable polisemia del término es preciso problematizar la educación desde el análisis del propio término en el sentido estricto y aludiendo esencialmente a aspectos de orden hermenéutico, hasta llegar a la diversidad del producto, esencialmente del enfoque político e ideológico en el que se enmarque. Para la Real Academia Española (RAE, 2018), la educación es la “acción de educar, la crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes o la instrucción por medio de la acción docente”.

Dicha definición presenta un tipo de educación relativa a una ideología, en particular seguramente la que atraviesa el diccionario de la RAE, la misma alude a una idea de educación como práctica al servicio de la reproducción de determinados elementos de orden doctrinal. De esta forma, se podría establecer la interrogante en cuanto a su relación con la enseñanza ya que la definición entiende y explicita que existirán objetos de enseñanza que, por sus rasgos adoctrinadores en un determinado tiempo y espacio, serían entonces objetos de educación. Es decir, que habría ciertas cosas que se enseñan, para las que la propia acción de enseñanza implicaría educación. El debate en este sentido pasaría por preguntarnos si siempre que se enseña se educa o, si, por el contrario, la educación sería una práctica de enseñanza cargada necesariamente de ciertos rasgos constitutivos particulares y/o especiales.

Darder (2017), en un intento por aportar al análisis sobre la educación y sus sentidos construidos históricamente, señala:

Freire nos ayudó a entender cómo la cultura hegemónica de la escolarización socializa a los estudiantes para que acepten su papel o lugar particular dentro del orden material —un papel o lugar que históricamente ha sido determinado por las fuerzas colonizadoras de la sociedad dominante, basada en la política económica y sus estructuras de opresión ordenadas... Como tal, las escuelas son sitios políticos que participan en la construcción, el control y la contención de las poblaciones oprimidas culturales, a través de su función legitimadora, con respecto al discurso, el significado y la subjetividad (p. 21).

Se puede preguntar de otra forma al servicio de qué se pondrá en juego la práctica educativa. Este debate también es político e ideológico. Debemos, en dicho sentido, pensar también que cada objeto de enseñanza pensado para la educación ha sido configurado en los diversos tiempos históricos, de forma de transmitir implícitamente un discurso educativo particular. Ya manifestaba Bruner (1997) que la educación:

Siempre tiene consecuencia sobre las vidas posteriores de aquellos que la reciben. Todo el mundo sabe esto, nadie lo duda. También sabemos que estas consecuencias son instrumentales en las vidas de los individuos, e incluso sabemos que, en un sentido menos inmediatamente personal, son instrumentales para la cultura y sus diversas instituciones (p. 45).

Se puede entonces evitar la inquietante necesidad de definir la educación como algo que es, intentando determinar su esencia y asumiendo la necesidad de definir una educación para cada época o podemos, en otro sentido, intentar construir un discurso en cuanto a un deber ser necesario e imperativo para un espacio histórico. Para focalizar este análisis, limitaremos el campo y se hará referencia estrictamente a la educación formal y a la escuela en particular. La

escuela en la forma en que hoy la conocemos, la escuela moderna, ha sido producto de innumerables críticas debido a su carácter esencialmente reproductivista. Sus formas se han vinculado en todo sentido a la reproducción de relaciones orientadas a mantener las estructuras en sus formas originales. Quienes definen qué se hace en la escuela y para qué se hace, serán en este sentido quienes controlan la educación. Serán ellos entonces quienes dirán qué objeto de enseñanza deberá circular en dicho espacio de educación de forma que no se alteren ciertas estructuras para ellos funcionales y fundamentales. Althusser (2005), quien refiere a la escuela como uno de los aparatos ideológicos del estado, los describe de la siguiente manera:

Si los aparatos ideológicos del estado funcionan de modo predominantemente hegemónico, lo que unifica su unidad es su mismo funcionamiento, en la medida en que la ideología sobre la cual funcionan está siempre, de hecho, unificada -a pesar de sus contradicciones y diversidad- bajo la ideología dominante, que es la de la clase dominante (p. 118).

Más allá de los diversos matices, los sentidos que atraviesa la educación han sido y son básicamente los mismos y se vinculan directamente con esa preparación que reciben los sujetos para convivir en un determinado espacio social sujeto a determinados rasgos culturales y por tanto particulares. De esta forma y en relación con lo anterior, las diferencias están en si la educación limita al sujeto a simplemente reproducir o si, por el contrario, lo libera para reproducir, producir y modificar esos rasgos culturales. Bruner, (1997) afirma que:

Las escuelas siempre han sido altamente selectivas en relación con los usos de la mente que cultivan: qué usos deben considerarse básicos, cuáles uniformes, cuáles son responsabilidad de la escuela y cuáles son responsabilidad de otros, cuáles son para las niñas y para los niños de la clase obrera y cuales para los superdotados. Sin duda, parte de esa selectividad estaba basada en las nociones que se tenían sobre lo que requería la sociedad o lo que necesitaba el individuo para salir adelante (p. 45).

Para este autor, ha existido un vínculo natural entre los fines de la escuela, las necesidades sociales y las formas de trabajo requeridas para cada individuo. Lo interesante es plantearse si esas necesidades contemplaban el crecimiento o el cambio de las estructuras de poder o, si por el contrario, mantenían abajo al de abajo y arriba al de arriba, en la búsqueda por mantener el statu quo.

En palabras de Díaz-Barriga (2015): “seguramente son esos viejos conceptos los que permiten volver a reconocer lo que se pretende con la educación: formar a un ser humano, a un ciudadano, a un sujeto social y, en el caso de la educación superior, a un profesional” (p. 13). Por su parte Jackson (2015) define a la educación como:

Un proceso facilitado socialmente de transmisión cultural cuyo objetivo explícito es efectuar un cambio perdurable para mejor en el carácter y el bienestar psicológico (la personalidad) de quienes la reciben e, indirectamente, en su ambiente social más amplio, que en última instancia se extiende al mundo entero (p. 135).

El mismo autor afirma: “Por eso una buena educación, seguida fielmente, nos ayuda a comprender” (p. 136). Es oportuno reflexionar sobre los fines del sistema educativo en la sociedad actual y reconocerlo como centro de transmisión cultural, de aquellos saberes considerados valiosos, que responden a sentidos políticos, teóricos, sociales y lingüísticos, y que acompañan también los cambios políticos, educativos y sociales. Es este el desafío que enfrenta la educación en general y la educación física en particular. Así lo indica Acosta (2018):

Afrontar la esperanza de la educación, es pensar seriamente qué debe hacer y cómo debe hacer la escuela para cambiar (dimensión reflexión pedagógica), pero

fundamentalmente, la escuela debe estar convencida que puede y debe hacerlo (dimensión ética/política de la educación) (p. 35).

Queda expresada así, por un lado, la importancia de reflexionar sobre y en la educación por parte de todos los actores involucrados (especialmente los docentes), para construir una sociedad más justa, democrática y solidaria y por otro lado, la necesidad de la investigación en educación. Y para ello es clave la formación en el campo disciplinar, en didáctica y pedagogía, así como en investigación. Se entiende imprescindible la participación colectiva, para construir la cultura (de ese tiempo y espacio), que resinifique la posibilidad de una vida digna para todos, y es en la educación donde se encuentra el lugar propicio para tan importante desafío. En el mismo sentido aportan Albornoz y Leymonié (2018), señalan:

Entendemos especialmente relevante el rol que los docentes juegan en las transformaciones del sistema educativo. Así, la formación en el campo de la investigación es vital como instrumento de reflexión colectiva y mejoramiento compartido de las prácticas mediante el desarrollo de espacios de participación y acción. Estos espacios suponen formación, mirada crítica, comprensión, acción y colaboración. Conocer, participar y transformar en un ciclo permanente que no reconoce un único inicio, que propicia, con nuestra apuesta al cambio, otros cambios que vendrán (p. 19).

Por su parte Ocaño (2021) trae al análisis la relación entre la educación y la cultura académica, en tanto la educación tiene el desafío de socializar los contenidos y sentidos legitimados culturalmente, al mismo tiempo que interpelan y relajan la sociedad. Es así que entiende importante que la educación recupere su valor social, que signifique el lugar del estudiante y del docente. Considera al respecto que:

Es necesario que la escuela vuelva a ejercer un papel político relevante en la lucha por la democratización. Quizás esta lucha suponga hoy menos la formación de inteligencias al servicio de la producción, del mercado laboral o de la economía, que la formación de la conciencia por la vía de ofrecer las condiciones para el surgimiento de un lenguaje que conceptualice la sociedad y haga posible a los sujetos políticos en la organización del trabajo que dignifique (p. 32).

Así mismo, explicita la necesidad de luego de garantizada la *escolaridad*, centrarse en los contenidos y su significancia cultural en términos universales, pero también particulares de la sociedad de pertenencia.

Es importante señalar que para este análisis se parte de comprender y analizar el concepto escuela en el marco de la modernidad, es decir la escuela moderna, de masas, y en ese sentido, Ocaño (2017) expresa lo siguiente:

Se puede situar la creación de las primeras escuelas en torno al año 3000 a.J<sup>1</sup>. como consecuencia del desarrollo de la escritura en la cultura sumerita. A partir de allí son muchas las formas escolares que se han ensayado siguiendo las transformaciones sociales en las diversas sociedades. Pero la escuela pública, laica, gratuita, obligatoria, universal, tal cual la conocemos hoy, corresponde a la cultura propia de las sociedades industriales, es la típica expresión de la modernidad. Podríamos decir que la escuela actual es heredera directa de la escuela pública burguesa, una de las más importantes creaciones modernas – producto y a la vez impulsora de la condición moderna- (p. 29).

---

<sup>1</sup> 3000 a.J: 3000 años antes de Jesucristo.

La escuela se constituye, en su desarrollo histórico, como espacio válido de circulación de ciertos saberes, determinados en un nivel de decisión político, abocado a la tarea de facilitar a esos sujetos, los más jóvenes, la adaptación en sus relaciones sociales a la vez que la interpretación de un determinado código de reglas, usos, prácticas y expresiones cambiantes que configuran la cultura. La escuela habilita al sujeto que la recorre, que la transita, a la vida en sociedad. El título escolar se significa otorgándole al sujeto la validez en cuando a la incorporación de un capital cultural mínimo, incuestionable y necesario. Lo que no podemos asegurarnos, y no ha podido asegurarse la escuela, es que todos los sujetos tengan las mismas posibilidades de acceso a ese capital porque es la propia estructura teñida por una incuestionable, pero a la vez imperceptible -por su carácter implícito- lucha de clases, la que condiciona a los sujetos en cuanto a la apropiación de ese capital. El título escolar esconde entonces tras de ese disfraz, un modelo de sujeto construido por la clase dominante que, bajo ese manto de igualdad genuina que simula la escuela, describe los estándares del éxito y del fracaso, ocupándose casi sin proponérselo, de promover las estructuras de desigualdad. En palabras de Ocaño (2020):

La misma escuela creada para asegurar las transformaciones que llevaron a la democratización de la sociedad según los intereses de la burguesía resulto ser la estructura idónea para la conservación y mantenimiento posterior del nuevo *status quo* alcanzado. En otras palabras: la escuela ha sido utilizada para la transformación de la sociedad pero también para la conservación del orden establecido (p. 20).

Es así que el concepto de capital cultural (en el sentido de Bourdieu, 2011) se impone, en primer lugar, como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del éxito escolar, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase. Este punto de partida significa una ruptura con los supuestos inherentes tanto a la visión común que considera el éxito o el fracaso escolar como el resultado de las aptitudes naturales, como a las teorías de capital humano (Bourdieu, 2011).

Es posible entonces definir los fines de la escuela describiendo los sentidos que se le asignan, y en ese marco parece imperativo partir del análisis de la intersubjetividad objetiva y auto-validada por un sector, que estructura las formas de la escuela y que, a su vez, es estructurada por ellas.

Siguiendo a Bourdieu (2011), se reconoce por lo menos tres ejes que son los que, en su articulación y construcción conjunta, delimitan el rol funcional de la escuela. En primer lugar, un eje personal, vinculado esencialmente al desarrollo individual del sujeto en cuanto a sus habilidades particulares y propias; uno instructivo, orientado a la construcción de los vínculos sociales que faciliten al sujeto su interacción en un determinado espacio social y cultural, y un tercer eje social, vinculado a comprender las relaciones que la propia escuela establece con el contexto y la forma en que dicho contexto es condicionado por esas influencias.

Por su parte, Tarabini (2020, p. 146) ratifica dos de las funciones de la escuela que hoy siguen vigentes: “Desde la creación de los sistemas educativos modernos, éstos han tenido dos grandes funciones complementarias junto con la de custodia: la formación de las nuevas generaciones para ejercer una profesión y su preparación para desarrollar la vida en sociedad.” Por otro lado, ya señalaban Masschelein y Simons (2014) la importancia de concebir a la escuela en un sentido público:

Reinventar la escuela pasa por hallar modos concretos para proporcionar “tiempo libre” en el mundo actual y para reunir a los jóvenes en torno a “algo” común, es decir, en torno a algo que se manifiesta en el mundo y que se hace disponible para una nueva generación. En

nuestra opinión, el futuro de la escuela es una cuestión pública (o más bien, con esta apología queremos convertirlo en una cuestión pública) (pp. 13-14).

Se puede decir entonces que los fines de la escuela están íntimamente ligados a las formas políticas, ideológicas y culturales de pensar la educación particularmente la formal- en un determinado momento histórico. Tal como se asume la necesidad de definir una educación para cada momento y espacio, asumimos que existirán diversas formas de pensar los fines de la escuela, si bien el discurso de fondo podrá coincidir en esa necesidad instructiva que se le adjudica a la propia institución como preparación para la vida de los noveles sujetos.

Sarni (2018), preocupada por la educación y la evaluación en los sistemas educativos escolares en relación con la política, aporta:

En esta época, producir y poner a circular conocimiento en y sobre el tema, requiere de un equilibrio minucioso, de ser la intención del escritor o del docente (que a veces es el mismo), aportar desde su lugar político a esa *legítima rabia* muchas veces caída en desuso, que al decir de Freire, implica la búsqueda permanente de la transformación social, agrego, a favor de todos los sujetos y no de algunos de ellos: a favor de la equidad (p. 119).

En el mismo sentido, y a favor de la igualdad de oportunidades para los sujetos, independientemente de su clase social y cultural, Masschelein y Simons (2014), reafirman:

También confiamos en dejar claro que muchos de los alegatos contra la escuela están motivados por un antiquísimo temor (e incluso por el odio) a una de sus características más radicales pero que la definen esencialmente: que la escuela ofrece “tiempo libre, que transforma los conocimientos y destrezas en “bienes comunes” y, por tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible) (p. 12).

### **Las prácticas de enseñanza institucionalizas**

Siguiendo a Noble (2019):

Se considera enseñanza, en este enfoque, el fenómeno centrado en el enseñante, en particular, en sus teorías, saberes, acciones, procedimientos, funciones y propósitos, cuya búsqueda es generar las condiciones adecuadas para el aprendizaje de otros sujetos, con relación a un determinado conocimiento (p. 9).

Se trata de una práctica social, que en tanto tal, se explica “a partir de la aprehensión de su historicidad y de su producción, la cual está refiriendo a la posibilidad que le cabe a los agentes de reestructurar lo incorporado, aunque siempre limitada, y de luchar por la posesión del capital que está en juego” (p. 21).

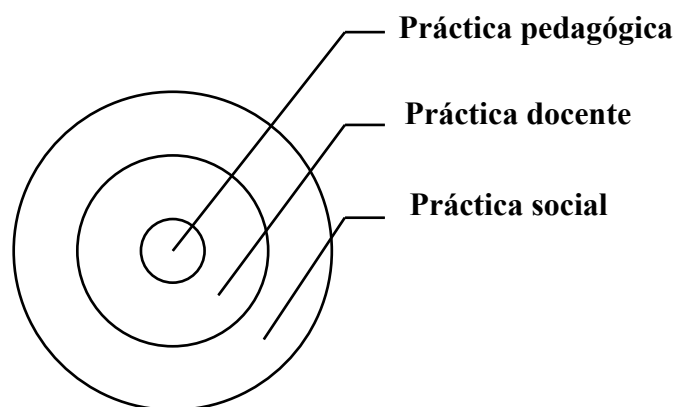
En otras palabras, en función de cómo concibe la práctica cada actor, de qué objetivos se propone, así de cómo se percibe así mismo y a los otros, es el comportamiento que va a desarrollar en una práctica concreta, dándole la condición de social a la práctica misma. Es así que se considera la práctica docente como una práctica social, que además no se limita a la práctica de enseñanza, aunque la incluye.

En tanto práctica social, la práctica docente, de acuerdo con Steiman (2018) presenta las siguientes características:

- a) Es resultado de la relación dialéctica entre una situación y un contexto particular.

- b) Es, al igual que las representaciones, el producto del sentido práctico.
- c) Está cargada de incertidumbres y vaguedades, producto de tener por principio no unas reglas conscientes y constantes sino principios prácticos sujetos a cambios.
- d) Ocurre en mayor o menor medida en el marco de instituciones, de entre las que destacan por su relevancia las instituciones educativas formales

Se puede decir que la práctica pedagógica, entendida esta como la relación entre la práctica de enseñanza y la práctica de aprendizaje, forma parte de la práctica docente y que ambas son prácticas sociales, que amerita una reflexión propia, en y para la práctica. En la siguiente figura se representan para su mayor comprensión.



*Figura 1.* Los docentes: Prácticas sociales, práctica docente, práctica pedagógica.

*Nota:* Fuente: Steiman (2018, p. 27).

A los efectos, se concibe a la enseñanza como una práctica social intencional de intervención, a partir de comprender la “escuela” como el lugar de circulación de saberes. En la cual lo singular toma relevancia, tanto en el sentido del contexto, como de los sujetos que allí participan, así como la incertidumbre y lo diverso de las individualidades es parte de esta práctica. Esta complejidad nos lleva a adoptar el concepto de profesional amplio, acuñado por Fiori y Leymonié (2020) y descripto como un profesional de la educación que:

Se compromete en un aspecto que lo ayuda a lograr la deseada coherencia entre la teoría y la práctica: encara su enseñanza dentro de un marco que va más allá de su propia aula incluyendo el resto de la escuela, la comunidad y la sociedad en su conjunto. Esta mirada más amplia habilita a docentes e investigadores unir experiencias desde sus respectivos campos de acción en la búsqueda de soluciones a problemas didácticos concretos (p. 9).

Steiman (2018) caracteriza la práctica de enseñanza, a partir de una síntesis de Davini (2008) , Jackson (2002), Feldman (2010), Edelstein y Coria (1995) , Edelstein y Coria (2002), Davini (2015), Edelstein (2002), Litwin (1996) y Meirieu (2001) , autores referentes en la temática, del siguiente modo:

- a) Es una actividad intencional de transmisión cultural.
- b) Es una práctica contextualizada, en relación a un espacio particular, así como a un contexto cultural.

- c) Es una práctica regulada por concretarse en los sistemas educativos cuyo control lo tiene el Estado.
- d) Expresan entrecruzamientos de cuestiones de distinto orden: epistemológicas, políticas, sociales, ideológicas, éticas.
- e) Obedecen a una lógica que las define y otorga singularidad
- f) Suponen un tipo de mediación pedagógica entre las intenciones educativas, los contenidos que se enseñan y las características de los sujetos
- g) Implican algún tipo de racionalidad, una manera particular de pararse frente al mundo
- h) Están imbuidas de incertidumbre, vaguedad y ambigüedad y suponen la aprehensión del mundo social
- i) Presupone un posicionamiento epistemológico que hace que los docentes estructuren los campos de conocimiento de una manera particular
- j) Se inscriben en el tipo de prácticas que promueven lo humano y construyen humanidad

Esta caracterización lo lleva a problematizar una categoría de análisis muy utilizada como sinónimo de enseñanza, la transposición didáctica (Chevallard 1992). En sus palabras, "...si concebimos a las prácticas de enseñanza como una intervención intencional desde el conocimiento en el mundo de los otros, no cabe caracterizarlas como una mera transposición" (Steiman, 2018, p. 32).

Asumiendo todas estas características de la educación, la escuela y las prácticas de enseñanza, en el marco de instituciones educativas, nos remitimos al análisis de las justificaciones de la enseñanza de la educación física en y para el sistema educativo, es decir como prácticas escolarizadas.

### **Educación, escuela y educación física escolar**

Antes de analizar el impacto de las nociones de educación y escuela en la educación física escolar, es importante señalar que en Uruguay la educación física (igualada a Gimnástica) se constituyó como disciplina obligatoria del currículo escolar para estar al servicio de la formación del ciudadano, en respuesta a las necesidades del estado fundacional ya a fines del siglo XIX. Esta configuración cambió parcialmente, ampliándose sus funciones en el estado de bienestar, en respuesta al proyecto nacional de democratización social, en las primeras décadas del siglo XX. En el presente se observa un cambio radical en las configuraciones de la disciplina en términos epistemológicos que responde a un nuevo modelo social que privilegia la autonomía, la criticidad y la diversidad. De todos modos, la tradición higienista instalada desde fines del siglo XIX sigue presente y tensiona el campo, como señala Sarni (2018),

Comúnmente se la ha atado a posturas reduccionistas, asociadas a la educación del físico, la actividad física, el ejercicio físico, un medio de educación del cuerpo, la educación del movimiento o a través del movimiento, educación de la motricidad, formación corporal, gimnasia, deporte (p. 27).

Como toda disciplina, su historia es un juego entre tradición y novedad, dando diferentes respuestas en cada época a preguntas como: ¿para qué educación física en la escuela?, ¿qué educación física?, ¿qué movimientos físicos/prácticas corporales en ellas?, y ¿qué implica enseñar en/la educación física? La misma autora aporta indicando:

En este sentido, la educación física convoca a un campo de poder y saber en el que los sujetos de ciertas sociedades y de ciertos tiempos históricos proponen y



significan movimientos humanos que emergen de la resolución de conflictos propios de las luchas entre hegemonías y contrahegemonías de esos mismos tiempos. De esa contraescena constituida por un campo de combates no siempre visible, aunque siempre políticos, surge como resultado, para ese tiempo y para ese espacio, la educación física que será la protagonista principal de la época (p. 28).

En esta discusión el rol del profesional de la educación física se constituye en eje del debate, desde su participación situada en tanto sujeto político. Así lo explicitan Corbo et al. (2020, p. 523):

La presencia de la Educación Física en la escuela data de dos siglos. Desde sus comienzos hasta la actualidad, se ha conformado en base a las discusiones propias de cada época. Su constitución, su justificación y sus acciones didácticas fueron variando en consecuencias con las sociedades.

A partir de Aisestein (2007) y de Devis-Devis (2018), señalan que la educación física escolar es el resultado de un recorte particular, a partir de las tensiones en un momento dado, entre la cultura física de un país y las justificaciones científicas que la legitiman. Es así, que se define lo pedagógicamente necesario que circule en la escuela para esa cultura en particular, para su proyecto particular, que inscribe en una sociedad concreta.

En definitiva, para poder comprender las formas y sentidos que asume la educación física en el sistema educativo es importante analizar la enseñanza de la educación física en sentido amplio, por eso es importante reflexionar sobre la educación física como objeto para su enseñanza, partiendo del reconocimiento de que: “La historia de la educación física ha estado directa o indirectamente relacionada al movimiento y al cuerpo en movimiento como tema central, tanto a nivel de sus discursos como de sus prácticas” (Sarni, 2018, p. 27).

Tradicionalmente para referirse a la educación física se utilizan como sinónimos expresiones como ejercicios físicos, actividad física, deporte, un medio para la educación de cuerpo, gimnasia, deporte, entre otros tantos, esta situación no solo muestra una mirada reduccionista de la propia educación física, sino las dificultades de definirla, conceptualizarla y establecer su objeto de estudio.

Rodríguez- Norma (2015) señala al respecto:

El territorio disciplinar ha estado históricamente atravesado por discursos y prácticas provenientes de distintos campos – pedagógico, salud, deporte, psicología, medios de comunicación, moda, estética - cuestión que ha sido abordada por los principales teóricos contemporáneos. Esto, es decir, derivados desde lógicas distintas, a partir de preguntas divergentes las que solamente pueden ser comprendidas en el marco de los campos en que se originaron. Equivale a decir que está atravesado por prácticas y tradiciones teóricas que no solamente pueden contradecirse, sino que suelen ser abiertamente incompatibles (p. 2).

Se puede decir que a partir de lo que es considerado enseñar en general y en la educación física en particular, tanto a nivel de las políticas públicas desarrolladas en diferentes periodos del país, como, por las instituciones y docentes que llevan adelante dicha tarea, se seleccionan ciertos contenidos para su enseñanza, que además son nombrados de cierto modo, reflejando una indistinción entre: educación física, prácticas corporales, actividad física, deporte y ejercicio físico, entre otros aspectos. Esta tensión excede al propio sistema educativo, es decir, se manifiesta en otros organismos estatales y privados del país. A propósito, sería interesante analizar si el estado y los actores educativos se plantean esa discusión y también en qué medida la academia aporta a dicho debate, a partir de la investigación, extensión y claro, la enseñanza.

Se intentará esclarecer esta indefinición, a partir de la postura teórica asumida, estableciendo algunos criterios presentados por Sarni (2018, pp. 27-28) para caracterizar la educación en general:

- a. Surge de alguna actividad humana
- b. Es una actividad histórica y social construida por el hombre en un particular entramado de tiempo y espacio
- c. Está inscrita en la cultura de cada sociedad y cada época
- d. Es el resultante de la concreción de disputas, tanto teóricas como prácticas.

Aplicados estos criterios a la educación física, se puede decir que no es posible hablar de una educación física en general, sino más bien de los sentidos y formas que asume la educación física para un momento histórico y contexto particular, a partir de ciertas disputas políticas en torno a la validez de su objeto de estudio y, entonces, de ciertos movimientos significados para ese espacio y tiempo, que irá variando el modo en que se justifique y constituya dicho objeto, del mismo modo que las acciones didácticas en torno a su enseñanza para construir una mirada singular y propia, que legitima cierta educación física, a partir de dicha discusión política y de la tensión entre el campo académico y profesional.

A propósito, Devís-Devís (2018) agrupa en dos grandes momentos la justificación de la educación física, cada uno de los cuales representó una crisis de identidad para el campo:

- a) La educación del físico y del desarrollo del cuerpo físico, caracterizado por justificaciones extrínsecas. Por ejemplo: la mejora de la salud, el sentido moral.
- b) La formación a través del físico, caracterizado por justificaciones intrínsecas. Por ejemplo: la función socializadora de la educación física, el desarrollo estético y los aprendizajes cognitivos.

Corbo et al. (2020, p. 524) incorporan nuevos elementos y perspectivas a considerar a partir de esta crisis, a los que clasifican en diferentes tipos:

- Elementos de base puramente hedonista. Ubican aquí a autores como Huizinga (1972) y Caillois (1986), quienes encuentran en el juego el valor intrínseco de la disciplina.
- Elementos de base culturalista, que sostienen que la escuela en tanto representación de la cultura debe recortar de aquella, ciertas prácticas físicas a ser estudiadas (Thompson, 1980)), (Almond, 1987) en tanto forma de vida de la humanidad, lo que incluye la idea de transmisión y transformación cultural
- Los de la alfabetización física, (Whitehead, 2010) que enfatizan la importancia de la corporeidad para el desarrollo holístico de la persona.

A partir de los aportes de Devís-Devís (2018) y de Corbo et al. (2020) señalados, y teniendo en cuenta lo planteado antes por Arnold (1991), pueden reconocerse tres variaciones (con sus variaciones) en que en la educación física contemporánea:

- a) La educación física “a través del movimiento”. Configura una educación física con fines extrínsecos a ella, como ser emocionales, morales, para la salud o la ocupación del tiempo libre.
- b) La educación física “sobre el movimiento”. Conformar una educación física con fines intrínsecos a ella, como los saberes teóricos, fundamentados desde la salud o la cultura física.
- c) La educación física “en movimiento”. Define una educación física cuyo valor práctico se asume a partir del movimiento físico, también desde una perspectiva intrínseca con la característica de permitirle al sujeto la posibilidad de conocerse y conocer al entorno e implica el conocimiento y la comprensión.

En palabras de Devís-Devís (2018):

Esta estructura tridimensional de Peter Arnold, a pesar de su utilidad para la selección cultural del currículo de la asignatura, presenta los contenidos de manera neutra y en un vacío sociocultural que puede terminar reproduciendo el statu quo. Por este motivo, hay que adaptarse a las necesidades actuales de una sociedad altamente compleja, respetando el carácter de servicio público de la educación física. Esto significa, de acuerdo con varios autores como el profesor José Gimeno Sacristán (2000) o Raewyn Connell (1997), fijarse en los procesos de transformación sociocultural, en particular la reconstrucción del conocimiento y la atención a la justicia social (p. 127).

Se vuelve importante considerar la inclusión de la educación física en el sistema educativo, en relación al movimiento, reconociendo que no es sinónimo de actividad física, ni de experiencia física, ni de deporte, sino que la educación física en el sistema educativo es una asignatura con valor y objetos de enseñanza propios. También se torna relevante comprender que este movimiento, como lo anuncia Arnold (1991), es la naturaleza de la asignatura, así como la formación del practicante inteligente (no mecánico), como señala Velázquez-Buendía (2004). En el mismo sentido, Devís-Devís (2018) plantea que ese movimiento debe reconstruirse de forma compleja, en relación con otras estructuras de acción a efectos de conectarlos entre sus partes, y con actividades propias de la vida cotidiana.

A su vez, Corbo et al. (2020, p. 526) agregan que se vuelve imprescindible entender el movimiento a partir de ciertas dimensiones que lo constituyen:

- Una dimensión cultural particular y signado por ella. El movimiento que ingresa a la escuela conforma a aquel que se encuentra en la sociedad, representando una parte de su cultura.
- Una dimensión histórica cuyo significado ha variado con la sociedad en cuestión, y responde a variaciones morales, éticas y estéticas que habrán de ser tenidas en cuenta. Requiere atender a la formación del consumidor del movimiento.
- Una dimensión política, quizá la más presente aunque la menos visible, y sin duda la más importante a futuro, en un mundo en el que el movimiento es más que nunca, solapadamente, vehículo de dominación social.

Sarni (2018) profundiza en la concepción de la educación física de la escuela, en el entendido que debería ser diferente a la de afuera de la escuela, es decir, es un recorte de la cultura, en tanto asume las finalidades de una escuela socializadora y transformadora:

Esa educación física, la de la escuela, es sensiblemente diferente a la producida fuera de ella y que necesariamente debe ser así y no de otra manera, pues lo que sucede y construye la cultura escolar no es lo que sucede y construye la cultura académica. (p. 28).

Si se piensa la escuela como un espacio construido por todos y para todos, es necesario un proyecto social emancipatorio construido colectivamente a partir de tensionar y cuestionar democráticamente lo que la cultura construye con el fin de transformarlo y cimentar, así, la cultura escolar de y para la escuela. Esto implica reconocer la escuela como lugar de circulación de saberes del campo de la educación física, que se configura, a partir del campo de la educación en general y en el mejor de los casos en diálogo con la academia en tanto productora de conocimiento especializado sobre el campo.

Asimismo, se puede identificar dos lugares de la escuela en relación al conocimiento: por un lado descontextualiza y contextualiza para su enseñanza saberes que no produce (la transposición didáctica) y por otro lado, a partir del encuentro entre estudiantes y docentes genera un tipo de conocimiento colectivo a raíz de las propias prácticas de enseñanza. En el

caso de la educación física esta dinámica es particularmente relevante porque la conformación de los saberes de la educación física no provino de preguntas propias, sino que surgió como un cruce eventual a preguntas de otros campos. Así lo plantea Rodríguez-Norma (2015):

La Educación Física podrá encontrar o, más aún, construir su espacio, en tanto asuma el desafío de comprender que su identidad (o identidades), en tanto proceso, se constituye como práctica social e histórica, es decir, política. En tal sentido, un análisis de los lenguajes, y de la identificación de las categorías que resultan fundamentales para pensarnos, se torna imprescindible ya que es a partir de ellos donde se constituyen discursos con efecto de verdad. Las innovaciones que se produzcan en el campo disciplinar serán posibles solo a partir del estudio de las condiciones de constitución de los discursos históricos que den forma a sus prácticas y, también a partir del estudio sobre los modos en que las prácticas configuran discursos (p. 3).

En síntesis, la educación física se constituye al decir de Leymonié (2018, p. 9): “desde sus características como actividad propia del ser humano, construcción social y cultural históricamente situada y, como tal, sometida a disputas políticas, teóricas y prácticas”

### **Conclusiones**

La educación es un conjunto de prácticas que son en sí mismas sociales. Todo lo que pasa “afuera” de la institución educativa ocurre también “dentro” de ella; pero también la educación contribuye a forjar en algún sentido el todo social. Todas las dimensiones de la educación son prácticas sociales históricamente construidas y situadas en un contexto político, cultural y económico determinado. Esto quiere decir que ninguna de ellas tiene un sentido único, neutro, atemporal y aespacial, sino que es necesario reconstruirlo en clave histórica, teórica y ético-política. Así ocurre con la educación física. Pero por otra parte no es posible abordar la enseñanza de la educación física en forma recortada y aislada del resto de las dimensiones educacionales, o independientemente del marco ético-político y económico construido a lo largo del tiempo.

Quien desempeña el rol de docente de educación física y, sea cual sea la referencia explícita sobre el fundamento y tratamiento sugerido por el sistema educativo para con la educación física escolar, despliega sus intenciones en el recorrido alguna configuración didáctica. Es así, que se puede reconocer que al analizar las formas de abordar la enseñanza de las disciplinas es imprescindible colocar en un plano central el debate sobre el contexto histórico y político en el que ésta se desarrolla. Se trata de la necesaria tarea epistemológica que reclama la enseñanza, mediante la cual se analizan cómo se construyen las decisiones pedagógicas, cuáles han sido las determinantes histórico-sociales que han generado o facilitado su producción, cuáles son sus limitaciones, y qué tipo de ser humano promueven. Las respuestas a estas preguntas permitirán que el docente desarrolle una visión consciente sobre las decisiones tomadas, que le facultará a validarlas u optar por la búsqueda de alternativas.

En el mismo sentido y en relación a la enseñanza llevada adelante desde una perspectiva éticamente responsable, Darder (2017) afirma:

Todos los educadores perpetúan valores políticos, creencias, mitos y significados respecto al mundo. Por ende, la educación tiene que entenderse como un proceso institucional de politización (o de despolitización) que condiciona a los estudiantes para que se atribuyan a las normas ideológicas dominantes y a las suposiciones epistemológicas del orden social predominante (p. 21).

Siguiendo al autor, es entonces que cobra sentido pensar la relación entre educación, enseñanza, escuela y educación física, como prácticas que se configuran en una propuesta que se construye y re-construye en las aulas, en el encuentro entre estudiantes y docentes en un contexto y momento histórico particular a medida que se va desarrollando la enseñanza. Sería pertinente preguntarse ¿para qué educar?, ¿qué educación?, ¿para qué sociedad? , es decir explicitar los sentidos y formas de la educación, así como ¿para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿para qué sociedad?, ¿para qué educación física en la escuela?, ¿qué educación física?, ¿qué movimientos físicos/prácticas corporales en ellas?, y ¿qué implica enseñar en/la educación física? Las respuestas a estas interrogantes implicarán la explicitación de los sentidos y las formas de la enseñanza, y con ello, los sentidos y las formas de la educación en general y la educación física en particular.

### Referencias

- Acosta, F. (2018). Escuela y Educación Física. Conversando en y desde la red. En F. Acosta, F. Krivzov, & R. Rozengardt, *La educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación*. (págs. 31-43). Editores asociados.
- Aisenstein, A. (2007). ¿Qué es la Educación Física? Una mirada desde la historia. *efdeportes*. (T. Guterman, Entrevistador) <https://www.efdeportes.com/efd105/que-es-la-educacion-fisica.htm>
- Albornoz, R., & Leymonié, J. (2018). Desde dónde pensamos la investigación en educación. En J. Leymonié, *Prácticas docentes en educación física. Una mirada innovadora* (págs. 15-26). Grupo Magro editores.
- Almond, L. (1-4 de Agosto de 1987). Rethinking athletics. *Physical Education Review.*, 10(1), 17-20.
- Althusser, L. (2005). *La filosofía como arma de la revolución*. Siglo XXI Editores.
- Althusser, L. (2015). *Iniciación a la Filosofía para los no filósofos*. Paidós.
- Arnold, P. (1991). *Educación Física, movimiento y curriculum*. Ediciones Morata.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. . Siglo XXI.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Machado Libros.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. la máscara y el vértigo*. Fondo de cultura económica .
- Chevallard, Y. (1992). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Connell, R. (1997). *Escuela y justicia social*. Madrid: Morata.
- Corbo, J., Oroño, M., & Sarni, M. (2020). Didáctica de la Educación Física Escolar: aproximaciones deontológicas. En E. Fiore Ferrari, & J. Leymonié Sáenz, *Didáctica Práctica para la enseñanza básica, media y superior*. (págs. 521-541). Grupo Magro editores.
- Darder, A. (2017). *Freire y educación*. Morata.

- Davini, C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Santillana.
- Devís Devís, J. (2018). Los discursos sobre las funciones de la educación física escolar. continuidades discontinuidades y retos. *Revista Española de Educación física y Deporte*, 423, 121-131.
- Díaz Barriga, Á. (2015). *Currículum: entre utopía y realidad*. Amorrortu editores.
- Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de enseñanza. *Perspectiva*, 20(2), 467-482.
- Edelstein, G., & Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Edelstein, G., & Coria, A. (2002). Las prácticas docentes en procesos de formación. Una visión desde la perspectiva de Pierre Bourdieu.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Fiori, F., & Leymoníé, J. (2020). *Didáctica Práctica. Para la enseñanza básica, media y superior*. Grupo Magro editores.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, Á. (2000). *Comprender y Transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Alianza Editorial.
- Jackson, P. (2002). *Prácticas de enseñanza*. Amorrortu.
- Jackson, P. (2015). *¿Qué es la educación?* Paidós.
- Leymoníé, J. (Ed.). (2018). *Prácticas docentes en Educación Física. Una mirada innovadora*. Grupo Magro.
- Litwin, E. (1996). El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En M. C. A. Camilloni, *Corrientes didácticas contemporáneas* (págs. 91-115). Paidós.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela*. Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Octaedro.
- Noble, J. (2019). Discusiones en trono al deporte y su enseñanza. En M. Sarni, & J. Noble. *Del deporte y su enseñanza*. (págs. 9-15). Trandico. S.A.
- Ocaño, J. (2017). *Teorías de educación y modernidad*. Grupo Magro editores.
- Ocaño, J. (2020). *La escuela en el discurso crítico de la sospecha*. Grupo Magro.
- Ocaño, J. (2021). *Pedagogía y democracia. Un análisis introductorio*. Grupo Magro Editores.
- RAE. (2018). *Real Academia Española*. <http://www.dlr.rae.es>.
- Rodríguez Norma, B. (2015). *Memoria Académica. Compartimos lo que sabemos*. UNLP-FAhCE.

- Sarni, M. (2018). Educación Física, método y deporte en el sistema educativo. *Borradores*, 2, 3-13.
- Sarni, M. (2018). Panorama de la enseñanza de la educación física en Uruguay. En J. Leymonié Sáenz (Ed.), *Prácticas docentes en educación física. Una mirada innovadora*. (págs. 27-62). Grupo Magro.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza-en análisis desde una Didáctica reflexiva*. Miño y Dávila.
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145-155.
- Thompson, K. (1980). Culture, sport and the curriculum. *British Journal of Educational Studies*, 28, 136-141.
- Velázquez Buendía, R. (2004). Enseñanza deportiva y educación. *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*, 171-196.
- Whitehead, M. (2010). *Physical Literacy: Throughout the Lifecourse*. Routledge.

**Fecha de recepción:** 20/10/2021

**Fecha de revisión:** 10/12/2021

**Fecha de aceptación:** 20/01/2022

## MLS - INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



### Cómo citar este artículo:

Macane, A. V. (2022). Avaliação de Desempenho do Docente e do Módulo de Gestão Pública: caso de uma Instituição de Ensino Superior em Moçambique. *MLS-Educational Research*, 6(2), 285-295. 10.29314/mlser.v6i2.771

## MÓDULO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE Y GESTIÓN PÚBLICA: CASO DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MOZAMBIQUE

**Agostinho Valente Macane**

Universidade Católica de Mocambique (Mozambique)

[amacane@ucm.ac.mz](mailto:amacane@ucm.ac.mz) · <https://orcid.org/0000-0002-9043-6160>

**Resumen.** Este artículo busca presentar la evaluación realizada por los estudiantes de Maestría a la disciplina (módulo) de Gestión Pública impartida en la Maestría en Administración Pública en la Extensión de la Universidad Católica en Gurué en la provincia de Zambézia en Mozambique. El objetivo de esto es entender cómo se impartió la materia, qué aspectos positivos se pueden mantener y cuáles se deben mejorar. Dada la situación de pandemia del COVID-19 que afecta al mundo y a Mozambique en particular, el módulo fue impartido de forma virtual, utilizando la plataforma Microsoft Team y apoyado en la plataforma Moodle. Para llevar a cabo el estudio se utilizó un enfoque cuantitativo, para la recolección de datos se utilizó un cuestionario elaborado y puesto a disposición a través de formularios de Google. Participaron un total de 14 estudiantes. Los resultados muestran que la evaluación realizada es positiva. Sin embargo, aspectos como: el tiempo (duración del módulo), alfabetización digital de los estudiantes de maestría, internet deficiente y poca cultura de aprendizaje. La lectura de algunos estudiantes incidió negativamente en algunos aspectos.

**Palabras clave:** Evaluación del desempeño, docente, gestión pública.

## TEACHER PERFORMANCE ASSESSMENT AND PUBLIC MANAGEMENT MODULE: CASE OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN MOZAMBIQUE

**Abstract.** This article seeks to present the assessment made by the Master's students to the discipline (module) of Public Management taught in the Master's in Public Administration at the Catholic University Extension in Gurué in



the province of Zambézia in Mozambique. The purpose of this is to understand how the subject was taught, which positive aspects can be maintained and which should be improved. Given the pandemic situation of COVID-19 that affects the world and Mozambique in particular, the module was taught virtually, using the Microsoft team platform and supported by the Moodle platform. To carry out the study, a quantitative approach was used, for data collection we used a questionnaire, prepared and made available through Google forms.. A total of 14. The results show that the evaluation made is positive. However, aspects such as: the time (length of the module), digital literacy of the master's students, poor internet and little culture of learning participated in the study, reading of some students had a negative impact in some aspects.

**Keywords:** Performance evaluation, teacher, public management.

## **AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO DOCENTE E DO MÓDULO DE GESTÃO PÚBLICA: CASO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE**

**Resumo.** O presente artigo, procura apresentar a avaliação feita pelos mestrados à disciplina (módulo) de Gestão Pública ministrada no mestrado em Administração Pública na Extensão da Universidade Católica de Moçambique em Gurué, na província da Zambézia em Moçambique. O Objectivo deste é perceber como a disciplina foi ministrada, que aspectos positivos podem ser mantidos e os que devem ser melhorados olhando para o processo de prestação de contas. Dada a situação pandémica de COVID-19 que assola o mundo e Moçambique em particular o módulo foi lecionado virtualmente, com recurso a plataforma *Microsoft team* e com apoio da plataforma *Moodle*. Para a efectivação do estudo, recorreu-se a abordagem quantitativa, para a recolha de dados recorreu-se a um questionário, elaborado e disponibilizado através do *Google forms*. Participaram do estudo os mestrados do curso em alusão, no total de total de 14. Os resultados apontam que avaliação feita é positiva. No entanto, aspectos como: o tempo (duração do módulo), alfabetização digital dos mestrados, fraca internet e pouca cultura de leitura de alguns estudantes impactaram negativamente em alguns aspectos.

**Palavras Chave:** Avaliação de desempenho, docente, gestão pública.

### **Introducción**

La evaluación del desempeño de la docencia y de los módulos (disciplinas) en las Instituciones de Educación Superior (IES) es de manera similar a la evaluación del desempeño de cualquier profesional en los diversos campos de acción y en los diversos sistemas y procesos productivos y en otros diversos organizacionales. Tiene una importancia fundamental para el desarrollo profesional de los profesores y el crecimiento institucional, contribuyendo a garantizar la consecución de los objetivos cualitativos y cuantitativos que esperan los estudiantes y las IES.

Los profesionales de la educación se ven hoy presionados por una sociedad cada vez más competitiva que se dirige a las Instituciones Educativas (IES), exigiéndoles resultados que no solo se enmarcan en una perspectiva de eficiencia, como control social de la inversión realizada. De hecho, la demanda actual va más allá de esta visión y se espera que la eficacia de las IES sea una hiper eficacia, formando ciudadanos dotados de un conjunto de competencias y habilidades que les permitan hacer todo o casi todo. El aparente paso de la idea del individuo especializado a la idea del individuo específicamente capaz de hacer muchas cosas no es tan sencillo e implica otra

ingeniería educativa, en lo que respecta a la educación formal, la escuela. Para comprender este fenómeno, es necesario integrar los diversos factores que intervienen en el proceso educativo formal en un modelo de análisis que nos permita, en aproximaciones complementarias y sucesivas, escudriñar el papel real y efectivo que los diversos actores juegan en el proceso de desarrollo curricular en la escuela (Nobre, 2015).

Este estudio está impulsado por la necesidad de conocer la valoración que los alumnos de máster de esta institución hacen del proceso de enseñanza y aprendizaje en este módulo en referencia, sin embargo, a seguir estrictamente los indicadores de evaluación ya previstos. Aunque no es formal, se entiende que prácticas de esta naturaleza pueden mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en los cursos de 2º ciclo que se imparten de forma intensiva. Para la institución (Universidad Católica de Mozambique en Gurué) y los estudiantes de maestría, la evaluación ayudará en la *rendición de cuentas*<sup>1</sup> del trabajo desarrollado por el profesor del módulo de gestión pública, proporcionando así a los gestores de la institución y a los estudiantes de maestría y otras personas interesadas una mayor exigencia en la mejora del trabajo de este(os) profesional(es), de manera que se pueda vislumbrar la mejora de la calidad en el proceso de enseñanza.

La evaluación es un "ámbito científico y una práctica social cada vez más indispensable para concretar, comprender, difundir y mejorar una gran variedad de problemas que afectan a las sociedades contemporáneas, como la calidad de la educación y la enseñanza, la prestación de asistencia sanitaria, la distribución de los recursos y la pobreza" (Fernandes, 2006, p. 5).

Para Hadji (1994) existe un consenso en la literatura en el sentido de que la evaluación está interesada en recoger información útil, pero los fines para los que se utiliza la información constituyen un punto de divergencia entre diversas concepciones de la evaluación educativa. Es un proceso dilemático que se torna muy complejo cuando se trata de la evaluación del desempeño de los actores educativos, "el desarrollo académico en el caso de los estudiantes y el desarrollo profesional en el caso de los docentes y demás personal vinculado a la práctica educativa" (p. 74).

En Caldas (2014), el propósito de la evaluación es mejorar el desempeño, la rendición de cuentas y la responsabilidad de los docentes; mejorar las prácticas y los procedimientos en las instituciones educativas; comprender las experiencias de los involucrados en una determinada práctica social. Los propósitos se logran, en general, con evaluaciones sistemáticas o formales enmarcadas en un modelo teórico determinado, pero también se utilizan evaluaciones informales, que existen entre sí y que impulsan ciertos estudios y reflexiones.

Para Scriven (1994),

“la evaluación de los profesores forma parte de la evaluación del personal. Se establecen conexiones entre todos los ámbitos prácticos para vincularlos entre sí. Los principios, enfoques y contenidos de la evaluación del aprendizaje de los alumnos no tienen por qué ser diferentes de los que utilizamos en la evaluación del profesorado, la evaluación del centro o la evaluación del programa, salvaguardando algunas especificidades contextuales. Algunas comunidades científicas niegan la existencia de una ciencia de la evaluación (p. 7)”.

En consonancia con Scriven (1994) cuando afirma que la evaluación del rendimiento (EDR) "es un proceso difícil de concebir y de poner en práctica, y una construcción social compleja dada la diversidad de los implicados en el proceso, y en consecuencia la diversidad de visiones de la enseñanza, de cada institución educativa, de la educación o de la sociedad presente" (p.12). Pero

---

<sup>1</sup> Proceso de rendición de cuentas (uno de los temas tratados en esa disciplina)

el EDR puede ser un poderoso proceso al servicio de la mejora de la calidad pedagógica y de la calidad de la enseñanza de los profesores, generando entornos propicios para la innovación, el desarrollo profesional y la mejora del aprendizaje de los alumnos (Scriven, 1994).

En las Instituciones de Enseñanza, la evaluación del desempeño del profesor se ha utilizado para valorar/verificar el nivel de satisfacción de los estudiantes en relación con el contenido de la asignatura, las tareas del profesor y el proceso de enseñanza y aprendizaje (Santo & Santos, 2010).

Según Santo y Santos (2010), el proceso de evaluación docente puede basarse en las evaluaciones realizadas por los alumnos, la dirección y coordinación pedagógica del curso y la autoevaluación de los profesores, utilizando instrumentos de evaluación con el fin de valorar el trabajo del profesor en el aula (evaluación de los alumnos); el desempeño en la institución (dirección y coordinación pedagógica) y analizar la percepción de los profesores sobre el trabajo que desarrollan en el aula y en la institución (autoevaluación de los profesores). Para esta investigación, la evaluación fue realizada solo por los estudiantes, lo que de alguna manera se puede configurar como una de las limitaciones de esta investigación.

Se percibe que la evaluación del desempeño es un mecanismo o proceso que las empresas u organizaciones, incluyendo las de educación, como en este caso de estudio, utilizan para verificar el nivel de ejecución de las tareas por parte de los empleados, con el propósito de lograr los indicadores anteriormente señalados (perspectiva constructivista) y no necesariamente con el objetivo de castigar a los empleados.

Además de esta nota introductoria, el artículo incluye los procedimientos metodológicos, la presentación, el análisis y la discusión de los resultados y las consideraciones finales.

### ***Procedimientos metodológicos***

Para llevar a cabo el estudio, se eligió el enfoque cuantitativo. El cuestionario se utilizó como herramienta de recogida de datos. Este enfoque se caracteriza por la objetividad, los criterios probabilísticos para la selección de la muestra, los instrumentos estructurados para la recogida de datos y las técnicas estadísticas para su tratamiento. Se busca la generalización de los resultados (Vergara, 2008).

En cuanto a su naturaleza, el estudio es exploratorio-descriptivo. En la investigación exploratoria es posible obtener familiaridad con el problema, mientras que el estudio descriptivo permite crear y estructurar formas específicas de medir la información sobre las prácticas de un grupo determinado (Gil, 2010; Anderson, Black, Hair Jr. & Tathan, 2005).

La investigación se llevó a cabo en la UCM-Gurué, situada en la provincia de Zambézia, en el centro de Mozambique, una institución privada de enseñanza superior perteneciente a la Conferencia Episcopal de Mozambique, con sede en la ciudad de Beira. La población del estudio estaba formada por todos los estudiantes del Máster en Administración Pública en la disciplina de gestión pública en un total de 14, que a su vez constituían la muestra, teniendo en cuenta el reducido número de la población de estudio.

El instrumento de recogida de datos fue un cuestionario diseñado para cumplir el objetivo general (evaluar el proceso de enseñanza del Módulo de Gestión Pública). Para la administración del cuestionario se utilizó el envío del cuestionario preparado en *Google Forms* a los encuestados. Algunas preguntas se basaron en la escala *likert* que va de 1 a 5 con la siguiente clasificación: (1) totalmente en desacuerdo; (2) parcialmente en desacuerdo; (3) ni de acuerdo ni en desacuerdo

(neutral); (4) parcialmente de acuerdo y (5) totalmente de acuerdo. El tratamiento de los datos se hizo a través de los formularios de Google.

Una limitación fue el estrechamiento del instrumento de recogida de datos, que dejó fuera algunas cuestiones que los encuestados debían preguntar. El estudio tiene un alcance mínimo, (Extensión Gurúé) sin embargo, puede ser replicado en otros cursos en otras instituciones educativas.

### Presentación, análisis y debate de los resultados

En esta parte se presentan los resultados del estudio. Los resultados muestran que, de los encuestados, el 57,1% son hombres y el 42% son mujeres, lo que pone de manifiesto el predominio de los hombres en la clase de maestría en Administración Pública impartida en la Extensión de la Universitaria Católica de Gurúé. Como puede verse en el gráfico 1.

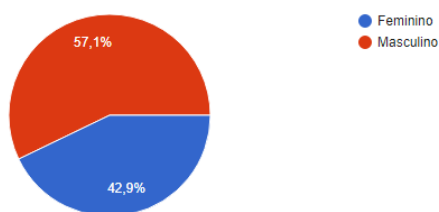


Figura 1. Género de los encuestados

#### *¿Ha logrado el curso (módulo) su objetivo?*

Intentamos comprender si el módulo lograba los objetivos establecidos, y todos los encuestados indicaron que sí. En otras palabras, el 100% de los encuestados afirmó que el módulo alcanzó los objetivos que se habían fijado. Las respuestas a esta pregunta se resumen en el gráfico 2.

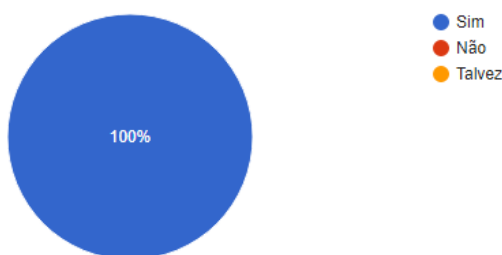
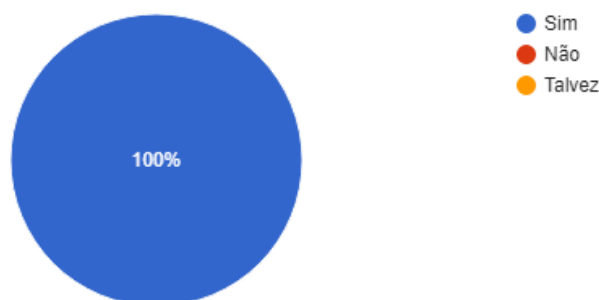


Gráfico 2. ¿Ha logrado el curso su objetivo?

### *¿Se ha desarrollado plenamente el programa establecido?*

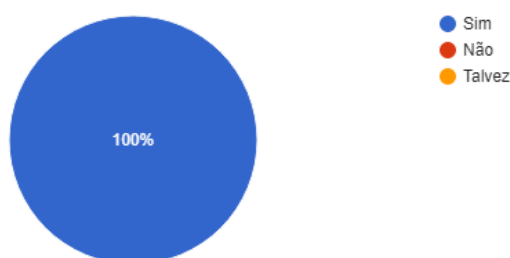
En cuanto al cumplimiento del programa de estudios establecido, todos los encuestados respondieron positivamente. Es decir, los 14 encuestados, con un peso del 100%, fueron unánimes al afirmar que el programa de la asignatura se cumplía en su totalidad. El gráfico 3 muestra las respuestas sobre el tema mencionado.



*Figura 3. ¿Se ha desarrollado plenamente el programa establecido?*

### *¿Fue suficiente el enfoque práctico?*

Cuando se les preguntó si el enfoque práctico era suficiente para el aprendizaje, los 14 estudiantes respondieron que sí, que era suficiente. En este enfoque práctico, destacan los foros de discusión y el privilegio de la metodología centrada en el alumno, que ofrece un espacio para los debates y la discusión de ideas y puntos de vista. El gráfico 4 muestra los resultados sobre el enfoque práctico del curso. Este resultado concuerda con las afirmaciones de Caldas (2014), quien razonó que cada profesor debe crear sus propios ambientes de aprendizaje como una tarea personal; debe inducir el pensamiento estratégico en los estudiantes a través de diferentes actividades; debe desarrollar la capacidad de emitir opiniones personales; debe implementar el trabajo en grupo/equipo y el desarrollo de proyectos; debe fomentar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); debe aceptar las críticas y opiniones alternativas de los estudiantes; debe compartir trabajos y experiencias; debe comprometerse y monitorear proyectos innovadores.

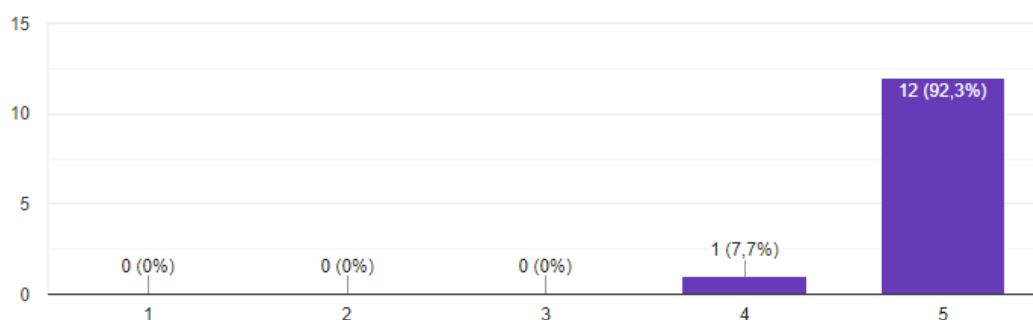


*Figura 4. ¿Fue suficiente el enfoque práctico del curso?*

### ***¿Los recursos utilizados fueron adecuados?***

Sobre la adecuación de los recursos utilizados en el proceso de enseñanza, el 7,7% de los participantes en el estudio dijeron estar parcialmente de acuerdo, y el 92,3% de los encuestados dijeron estar totalmente de acuerdo, es decir, afirmaron que los recursos utilizados eran adecuados. Como defiende Souza (2007), "los recursos didácticos utilizados en el aula deben servir de ayuda para que en el futuro los alumnos profundicen, apliquen sus conocimientos y produzcan otros a partir de ellos" (P. 113). Silva, Soares, Alves y Santos (2012) sostienen que, para que esto ocurra, es necesario que el profesor dé significación al contenido que se enseña, mostrando al alumno aplicaciones prácticas del contenido en su vida cotidiana, para que, desde una perspectiva científica, pueda interferir en su entorno de forma positiva y consciente, caracterizando así un aprendizaje significativo.

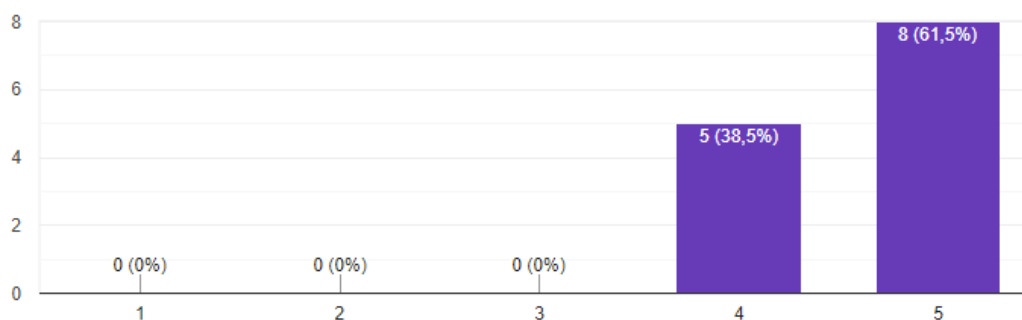
El gráfico 5 presenta los resultados sobre la adecuación de los recursos aplicados.



*Figura 5.* Los recursos utilizados fueron adecuados

### ***Rendimiento de los estudiantes de máster en el módulo del curso***

Cuando se les preguntó si los estudiantes consideraban que su rendimiento era bueno, el 38,5% dijo que su rendimiento era parcialmente bueno y el 61,5% dijo que estaba totalmente de acuerdo con su rendimiento. A la vista de estos resultados, se puede afirmar que los alumnos del máster asumen un buen uso del curso. Cabe señalar que esta pregunta fue respondida por 13 estudiantes de máster.



*Figura 6.* Rendimiento de los estudiantes de máster

***¿Cree que podrá aplicar los conocimientos adquiridos durante el curso en su práctica profesional?***

En cuanto a la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos en el curso, 13 estudiantes de máster respondieron que están totalmente de acuerdo en que los conocimientos adquiridos serán muy útiles en sus actividades profesionales, y 1 no respondió a esta pregunta. Sin embargo, el conocimiento en sí mismo no es suficiente para garantizar su uso (aplicación). Para que un conocimiento adquiera relevancia social y responda a las necesidades de la organización es necesario el compromiso tanto de sus titulares (en este caso los alumnos del máster) como de las partes interesadas, como los gestores públicos. De los poseedores, en el sentido de transformar ese conocimiento en aplicaciones prácticas y útiles para la sociedad, y de los gestores públicos, así como de otras instituciones interesadas, en el sentido de planificar y evaluar la formulación de programas para operar el uso social del conocimiento producido (Marteleto, 2009).

Como puede verse en el gráfico 6.

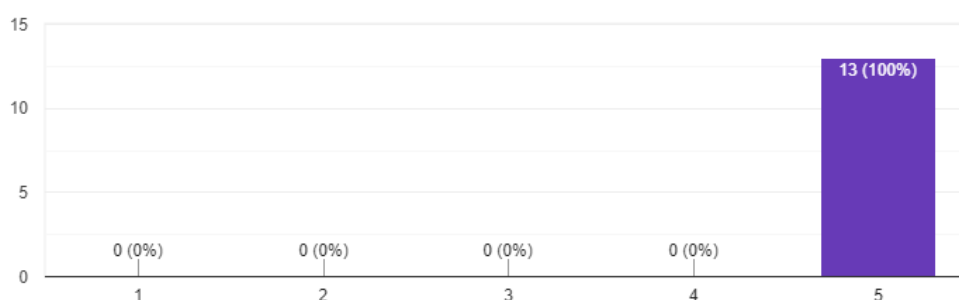


Figura 7. Aplicación de los conocimientos adquiridos en el curso

***¿Fue el profesor claro y objetivo al exponer el tema?***

En cuanto a la claridad y objetividad en la exposición de los temas, los 13 encuestados señalaron que había claridad y objetividad. En el proceso de enseñanza y aprendizaje, es importante tener claridad y objetividad en la presentación de los temas para facilitar la comprensión. El gráfico 7 muestra los resultados de este cuestionario.

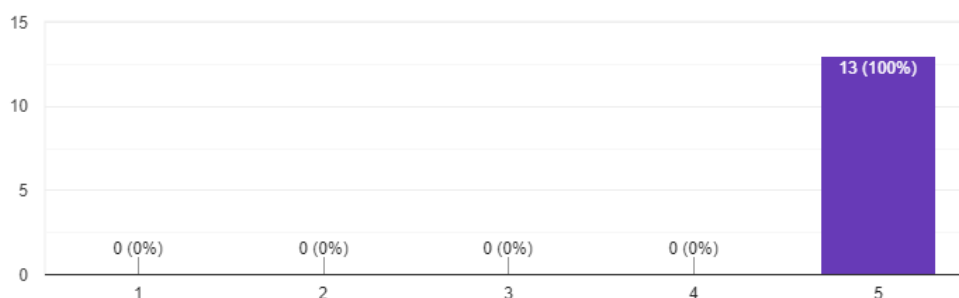


Figura 8. Claridad y objetividad en la transmisión

***¿Tenía el profesor habilidades en el uso de métodos y técnicas de enseñanza?***

De los 13 que respondieron a esta pregunta, el 7,7% (1 encuestado) dijo estar parcialmente de acuerdo con la afirmación y el 92,3% dijo estar totalmente de acuerdo con la

afirmación de que el profesor tenía habilidades para utilizar métodos y técnicas de enseñanza. El gráfico 8 presenta las respuestas:

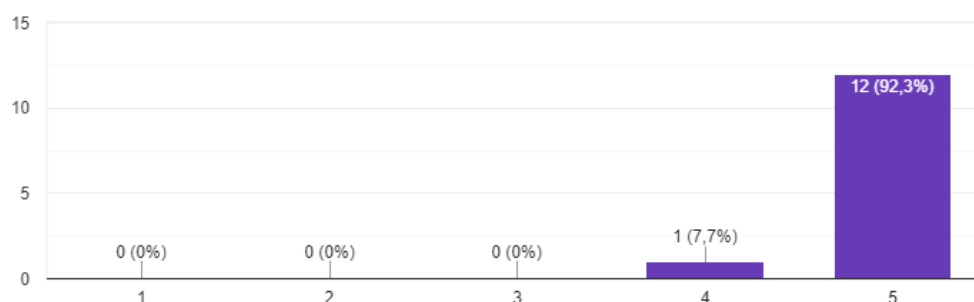


Figura 9. Capacidad para utilizar métodos y técnicas de enseñanza

### ***El profesor ha demostrado tener conocimientos de la materia***

A la pregunta de si el profesor mostraba dominio de la materia, de los 14 encuestados, 13 afirmaron categóricamente (totalmente de acuerdo) que sí, y 1 persona no respondió a la pregunta.

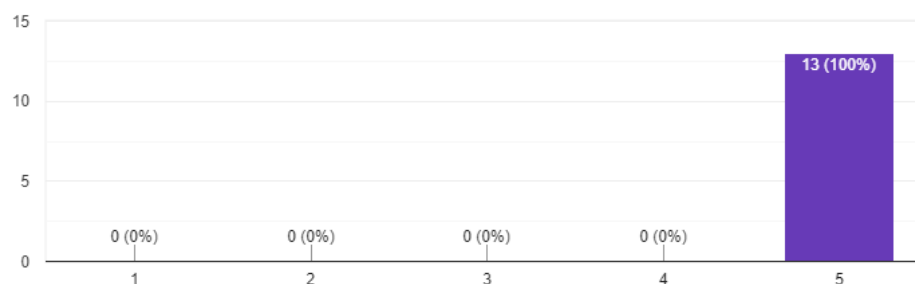


Figura 10. Capacidad para utilizar Métodos y Técnicas de Enseñanza

### ***¿Qué podría mejorarse en los contenidos programáticos del módulo?***

Intentamos comprender qué se podría mejorar en los contenidos del programa de este módulo. El 11,1% contestó que le gustaría que se incorporaran temas con base jurídica (más fundamentos en leyes), el 55,6% temas que estudiaran la gestión pública mozambiqueña y no la gestión general como aparece actualmente en los contenidos y por el tiempo de los módulos del Máster, a veces es difícil crear espacios para más debates sobre la evolución histórica de la gestión pública nacional. Otro 11,1% dijo que le gustaría que el módulo incorporara actividades de campo, y finalmente el 22,2% restante apuntó a contenidos vinculados a los modelos de descentralización en marcha en el país. Es importante señalar que de los 14 solo 9 respondieron a esta pregunta.





Figura 11. Mejora en los contenidos pragmáticos del curso

### ***Comentarios generales sobre el proceso de enseñanza y la clase del módulo de Gestión Pública de 2021***

Esta pregunta tenía como objetivo ofrecer un espacio para que los estudiantes de máster comentaran la enseñanza del módulo en cuestión. Se ha comprobado que los aspectos relacionados con el tiempo (1 mes), la alfabetización digital (uso de plataformas digitales) y la calidad de Internet influyeron negativamente en este proceso, como se puede comprobar en los discursos de algunos encuestados.

Encuestado 1 (R1). "Los contenidos programáticos fueron amplios. Esto se debe a que fue posible hacer una triangulación de manera breve, entre otras realidades, la realidad mozambiqueña, y nuestra visión (estudiantes/observadores/curiosos). De lo contrario, sería necesario un poco más de tiempo para permitir la reducción de nuestro grado de abstracción y abrir espacio para un ajuste perfecto entre la ciencia y nuestra realidad actual, porque todo fue muy precipitado. Un hecho menos importante que merece ser destacado es precisamente el dinamismo del profesor, que hacía que las clases fueran básicamente interactivas. Nuestro mayor enemigo fue la oscilación de Internet, que desgraciadamente es una realidad no imputable a ninguno de los participantes en este proceso de enseñanza y aprendizaje, pero no por ello perdimos el ritmo porque es una realidad impuesta por la pandemia".

"Sugiero que las clases colectivas se extiendan a los sábados" (R2).

R3. "El módulo estuvo bien presentado, el profesor estaba realmente bien preparado para moderar los contenidos, pude alcanzar los objetivos del módulo, aprendí mucho sobre lo que es ser un buen gestor tanto público como privado, lo que puedo hacer para trabajar con un equipo y lograr los resultados esperados en la organización tanto pública como privada".

"La cátedra de Gestión Pública ciertamente constituyó la expectativa de la que haré uso en el ejercicio de mis funciones en el lugar de trabajo. Las clases eran interactivas entre los alumnos y el profesor" (R4).

### **Observaciones finales**

A través de los resultados se puede concluir que la valoración que hacen los alumnos del máster al profesor y al módulo es positiva. Los encuestados señalaron que los contenidos eran

claros y objetivos, que había asimilación de conocimientos y que podían aplicarlos en sus actividades profesionales. Las debilidades señalaron como puntos débiles la escasa alfabetización digital de los estudiantes de máster, un internet deficiente y entornos poco propicios para los estudios *en línea* como factores a mejorar. Como se mencionó anteriormente, el estudio es aplicable internamente y en un curso y un módulo, y puede ser replicado para otras realidades. El instrumento de recolección de datos fue limitado y limitante, y se podría hacer otro capaz de incorporar más preguntas también en futuras investigaciones. Se pueden hacer comparaciones de las disciplinas y el uso de indicadores de evaluación ya identificados en las diversas literaturas e incluir la evaluación de la gestión del curso o la institución educativa.

### Referencias bibliográficas

- Caldas, M.A. P. (2014). *Práticas de avaliação de Desempenho Docente e a aprendizagem dos alunos no 1º ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Portucalense.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, Problemas e oportunidades*. Alfragide. Texto Editora.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto Editora.
- Hair JR., J. F., Anderson, R.E., Tatham. R.L., & Black, W.C. (2005). *Análise multivariada de dados* (5. ed). Bookman.
- Marteleteo, R. M. (2009). Conhecimentos e conhecedores: apontamentos sobre a ciência, os pesquisadores e seu papel social. In R.M. Marteleteo & E. N. Stotz (Org.). *Informação, saúde e redes sociais: diálogos de conhecimentos nas comunidades da Maré*. Editora FIOCRUZ.
- Nobre, P.R. B. (2015). *Avaliação das aprendizagens no ensino secundário: concepções, práticas e usos*. [Tese de doutoramento]. Universidade de Coimbra.
- Santo, E.E. & Santos, F.M.G. (2010). Avaliação de Desempenho Docente: Um Estudo de Caso Numa Instituição de Ensino Superior Privado em Salvador – Bahia, Brasil. In *X Coloquio Internacional sobre Gestion de Universitaria en America der Sul*. <https://www.dge.mec.pt>
- Scriven, M. (1994). Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation*, 20,147-166.
- Souza, S. E. (2007). O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In *I Encontro de Pesquisa em Educaçao, Iv Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infancia e Praticas Educativas”*. <https://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/3849/2734>.
- Vergara, S. C. (2008). *Projectos e Relatórios de Pesquisa em Administração* (3. ed.).

**Fecha de recepción:** 15/09/2021

**Fecha de revisión:** 14/01/2022

**Fecha de aceptación:** 27/07/2022