

VOLUMEN 5

NÚMERO 15

SEP - DIC 2023

MÉRITO

Revista de Educación

ISSN 2708 - 7794

ISSN - L 2708 - 7794



rele
EDITORIAL

VOLUMEN 5

NÚMERO 15

SEP - DIC 2023

MÉRITO

Revista de Educación

ISSN 2700 - 7794

ISSN - L 2708 - 7794



rele
EDITORIAL

EQUIPO EDITORIAL

EDITOR

PhD. Dina Marisol Calonge De la Piedra
Universidad San Martín de Porres. Lima
<https://orcid.org/0000-0002-8346-637X>

CONSEJO EDITORIAL

PhD. Rey Rigoberto León Flores
Gran Oficial del Colegio de Profesores del Perú

PhD. Juan Enrique Villacis
Universidad de San Buenaventura Sede Medellín. Colombia

Dr. Emilio Arévalo
Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela

Dra. Gabriela De La Cruz Flores
Universidad Nacional Autónoma de México

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Martha Cecilia Cadena Chala
Universidad San Ignacio de Loyola. Perú

Dr. Alejandro Cruzata Martínez
Universidad San Ignacio de Loyola. Perú

Dr. Juan Pablo Rugerio Tapia
Universidad Nacional Autónoma de México

PhD. Fausto Marcelo Donoso Valdiviezo
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Ecuador

COMITÉ EVALUADOR

Msc. Mónica Andrea Bolívar Romero
Corporación Universitaria Iberoamericana. Colombia

Msc. Fernanda Janneth Villa Mosquera
Distrito de Educación 06D05 Guano Penipe. Ecuador

Msc. Teresa Heidy Vargas Cevallos
Instituto Los Andes. Ecuador

Msc. Inés Yolanda Amaya Díaz
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Lic. Rosa María Chicaíza Chicaíza
Unidad Educativa "Líderes del Futuro". Colombia

MSc. Sara Inés Rivadeneira Enríquez
Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Ecuador

Ing. Msc. Mónica de Jesús Jimbo Santana
MSc. Jonathan Samaniego Villarroel

MSc. Jonathan Samaniego Villarroel
Ecuador Universidad de Guayaquil. Ecuador

EQUIPO TÉCNICO

Diseñadora: Lic. Danissa Colmenares

Diagramador: Lic. Antony Parra

Soporte: Ing. Freddy Sánchez

Enfoque y Alcance

MÉRITO es una revista digital que propone contribuir a la difusión de los hallazgos de investigaciones inéditas en el campo de la educación y ciencias sociales afines para la actualización de conocimientos que sean de provecho para satisfacer las necesidades y demandas de la sociedad

Es editada en Perú, a partir de enero del 2019, por la editorial RELE, para la divulgación de investigaciones en el campo de la ciencia de la educación. Es una revista abierta al diálogo para desarrollar profesionales competentes con un compromiso ético-moral para la aplicación del conocimiento en pro de optimizar los procesos educativos.

MÉRITO es de acceso abierto dirigida a docentes, estudiantes, profesionales e investigadores en el campo de la educación y ciencias afines en el Perú y en la esfera internacional. Este órgano de difusión aborda temas en las diferentes especialidades de la educación dando cabida a investigaciones con metodologías cualitativas y cuantitativas.

La Revista está disponible en formato digital y es de acceso abierto en Internet. Los artículos aceptados son sometidos a un sistema de evaluación doble ciego lo que permite asegurar la calidad y confiabilidad de la información publicada.

Políticas de Sección

Nota del Editor

Es la vía de comunicación entre el lector y el Consejo Editorial. Es una presentación de la revista MÉRITO, en general y de forma particular a la temática o contenido del número que se está presentando. Generalmente, será firmado por el (la) editor(a) Director (a) del Consejo Editorial.

Investigaciones

El contenido está formado por los artículos provenientes de investigaciones culminadas, con coherencia epistemológica y altos criterios de veracidad y confiabilidad. La extensión de los textos debe ser de 15 cuartillas como mínimo y un máximo de 25, extensiones mayores pueden ser analizadas por el Consejo evaluador de acuerdo a la relevancia de la investigación. La estructura del artículo es: título en español e inglés, autor o autores, institución a la cual está adscrito o adscritos el autor o autores, fecha de recepción y de aprobación del artículo, resumen en castellano e inglés con un máximo de 150 palabras, palabras clave, introducción, método, resultados, conclusiones y referencias. Para la transcripción se deben seguir las normas de publicación de la American Psychological Association (APA).

Revisiones

Son artículos que provienen de la revisión exhaustiva del estado del arte de una temática de interés, la extensión puede ser desde 20 hasta 25 páginas. Las revisiones tienen como objetivo mostrarn el desarrollo teórico de una temática de interés para los usuarios de la revista.

Reseñas

Es el resumen de la temática central de un documento en formato impreso, electrónico o audiovisual, que se considere de interés para la comunidad científica de la revista. Puede tratarse de libros, revistas, trabajos de investigación o tesis doctorales, artículos de prensa, documentales, películas, páginas Web, blogs, u otro documento que sea de interés. Debe contener además del resumen de los comentarios de quien reseña, el título autor, año, y datos editoriales o de localización del documento reseñado. Las reseñas deben tener una extensión máxima de cuatro páginas.

Eventos

Consiste en la divulgación de un evento académico por parte del profesional asistente. Reúne los objetivos del evento, resultados, acuerdos, conclusiones y propuestas. Debe señalar los datos de identificación del evento, nombre, lugar, fecha y propósito. En este apartado también pueden incluirse la difusión de eventos nacionales o internacionales de interés para los lectores de la revista. Un máximo de dos cuartillas.

Proceso de evaluación por Pares

Todos los trabajos enviados para su evaluación a la revista MÉRITO deben ser originales y mientras dure el proceso de revisión serán de exclusividad de la revista. El Consejo Editorial de la revista MÉRITO revisará todos los trabajos recibidos y los someterán a evaluación externa. La evaluación externa de los trabajos se realizará por el sistema de pares ciegos o doble ciego. En caso de diferencias, se someterá al juicio de un tercer árbitro, de esta manera su veredicto permitirá dirimir el conflicto de juicios.

Los evaluadores externos recibirán un certificado al final la revisión; para ello es condición que haya realizado su labor atendiendo a los requisitos y pautas establecidas. Cabe acotar que los revisores no recibirán ninguna compensación económica por los artículos evaluados. Los juicios de los artículos resultantes de la evaluación externa pueden ser: Aceptado sin correcciones, Aceptado con correcciones o Rechazado. Esta evaluación se fundamenta en los siguientes criterios:

Importancia del contenido: es el interés científico y novedad que caracterice al trabajo, la coherencia entre los métodos y características del evento de investigación, la rigurosidad de los procedimientos investigativos, calidad de los resultados y coherencia argumentativa.

Originalidad del contenido: los manuscritos deben ser inéditos y mostrar aportes nuevos al conocimiento.

Normas de presentación: el trabajo se debe ajustar a las normas de presentación establecidas por la revista, la cual se rige por las Normas de la American Psychological Association (APA) en su versión más reciente.

Estilo y normas de escritura: este criterio alude a la coherencia, formalidad y fluidez del discurso, así como al cumplimiento de las normas gramaticales del castellano.

Pertinencia y actualidad de las referencias presentadas

La decisión sobre la aceptación, rechazo o propuesta de modificaciones de los trabajos, basada en los informes de los evaluadores externos, se comunicará a los autores en un plazo máximo de 90 días. En caso de que la aceptación del trabajo esté condicionada a la realización de algunas modificaciones, se solicitará a los autores que incorporen al texto original las sugerencias realizadas por los evaluadores externos en un plazo de 15 días. Una vez los cambios pertinentes estén hechos, los autores remitirán de nuevo el artículo a la revista el cual será revisado nuevamente por los evaluadores originarios o, en su defecto, directamente por el Consejo Editorial. Todos los trabajos aceptados para su publicación serán revisados por los correctores de estilo.

Antes de la publicación definitiva se enviará el arte final a todos los articulistas con el propósito de una última revisión. Los originales finalmente aceptados se publicarán en el primer número con disponibilidad editorial.

Los autores que soliciten un certificado de aceptación de publicación de sus manuscritos lo recibirán firmado por el editor en un correo electrónico y tendrá un carácter provisional hasta la publicación definitiva del artículo.

Frecuencia de publicación

La revista MÉRITO aparece en idioma español, con una periodicidad cuatrimestral, con tres números por año en los meses de enero y julio.

Normativa de entrega

MÉRITO recibe para evaluación por pares de doble ciego artículos científicos que cumplan los requisitos formales y cuyo enfoque temático se encuentre en las áreas de la educación. Los artículos enviados para su evaluación deben ser inéditos y no deben ser sometidos simultáneamente a otro arbitraje ni proceso de publicación, deben ser enviados en formato Word, en español, siguiendo las normas de la American Psychological Association (APA)

Los artículos deben cumplir con las siguientes normas de presentación:

- El manuscrito debe ser enviado al correo electrónico de la revista.
- El autor debe registrarse en el sitio web de la revista: <https://revistamerito.org/index.php/merito/user/register>
- Adjuntar al original, un archivo PDF de la Cesión de Derechos firmada por todos sus autores.
- Escribir el artículo en hoja tamaño carta en letra Times New Roman, tamaño 12, a espacio y medio y con un margen de 3 cm a la izquierda, y 2 cm a la derecha, arriba y abajo. La extensión no debe ser superior a 20 páginas, incluyendo referencias y anexos.
- En un apartado titulado “Primera Página”, anote la siguiente información:

- Título principal del manuscrito en español e inglés de hasta 15 palabras. No es recomendable el uso de siglas o abreviaturas. electrónico, dirección completa y teléfono). Identifique a los autores, la filiación institucional y el correo electrónico.
- Reporte presentaciones previas del manuscrito en una forma diferente, por ejemplo, en una conferencia o congreso. Indicar “Ninguno” cuando corresponda.
- En un archivo aparte incluya el “Manuscrito anónimo”. Incorpore el título largo y corto. Utilice mayúsculas y minúsculas. Escriba el Resumen en español e inglés, escrito en tiempo pasado, tercera persona, y sin exceder 150 palabras. Debe reflejar completamente el contenido del manuscrito. Para informes de investigación y revisiones sistemáticas los resúmenes deberán ser estructurados en cinco apartados: Introducción, Objetivo, Método, Resultados y Conclusiones. Al final incluir hasta cinco palabras clave en español e inglés
- En el texto del artículo las secciones deben estar claramente marcadas con encabezados. Las secciones de los trabajos de investigación son: Introducción, Método, Resultados, Discusión, Conclusiones y Referencias. Excepcionalmente puede haber variaciones a criterio de los autores dependiendo del tipo de trabajo y su diseño.
- Las Tablas, Figuras y Gráficos se deben enumerar y mencionar en el texto.
- Las citas se realizan de acuerdo a las normas APA; las textuales con hasta 40 palabras entre comillas y las largas con más de 40 con márgenes e interlineado especial. Ambas citas textuales deben incluir la identificación del autor, la fecha y el número de la página de la cual proviene la cita.
- Con el fin de asegurar la calidad y legibilidad de la edición de nuestros artículos, todo el material de apoyo a los textos, ya sean tablas, figuras, gráficos, ecuaciones, además de estar incluidos en el cuerpo del documento, también deben ser enviados aparte dentro de un archivo del programa original donde se crearon, por ejemplo Excel o Power Point.
- Incluir todos los documentos impresos o electrónicos citados en el texto en la sección referencias, a su vez todas las obras incluidas en esta sección deben aparecer referidas en el cuerpo del artículo.
- La lista de referencias también deberá estructurarse según las normas de la APA.
- Para asegurar la evaluación de doble ciego del manuscrito, es necesario evitar que la identidad de los autores sea conocida. En consecuencia, le solicitamos elimine todo rasgo de identificación del documento, asegurándose de que no aparezca en el texto principal ningún nombre del autor, fuente de financiación, número de subvención o proyecto ni reconocimientos, citas en el texto, notas a pie de página, lista de referencias, o cualquier sección del manuscrito.

Políticas de acceso abierto

MÉRITO es una revista de investigación en educación que se adhiere a la iniciativa de acceso abierto publicado en Budapest en el año 2002. Permite que cualquier usuario pueda acceder, leer, descargar, compartir, imprimir, copiar, guardar utilizar los contenidos sin barreras financieras, legales o técnicas de las que son inseparables del acceso mismo a Internet.

Está publicada bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 siempre que se reconozca el nombre de los autores y de “MÉRITO, no pudiendo hacer uso comercial de los artículos y reconociendo los créditos correspondientes.

Derechos de autor

Los autores que tengan publicaciones en la revista MÉRITO aceptan los términos siguientes: En el momento en que una obra es aceptada para su publicación, se entiende que el autor cede a la revista MÉRITO los derechos de reproducción, distribución de su artículo para su explotación en todos los países del mundo en formato de revista de papel, así como en cualquier otro soporte magnético, óptico y digital.

Los autores conservarán sus derechos de autor y garantizarán a la revista el derecho de primera publicación de su obra. El derecho de autor estará simultáneamente sujeto a la Licencia de reconocimiento de Creative Commons que permite a terceros compartir la obra siempre que se referencie al autor o autores y a la revista.

Se le recomienda a los autores que difundan su obra a través de Internet en archivos telemáticos institucionales, repositorios, bibliotecas, blogs personales o en su página web, lo cual puede redundar en un aumento de las citas de la obra publicada.

Políticas éticas y buenas prácticas

Los artículos publicados en la revista MÉRITO, son sometidos al cumplimiento de los principios éticos contenidos en las diferentes declaraciones y legislaciones sobre propiedad intelectual y derechos de autor específicos del país donde se realizó el estudio. Los investigadores o autores de los artículos aceptados para publicar y que presentan resultados de investigaciones deben realizar la declaración de originalidad, de cesión de derechos y de cumplimiento total de los principios éticos y las legislaciones específicas.

Antiplagio

La revista MÉRITO utiliza el software iThenticate para detectar el plagio a través de la cuantificación de coincidencias y similitudes entre los documentos sometidos a evaluación y los publicados previamente en otras fuentes. A su vez realiza el depósito de todos nuestros contenidos en la base de datos de MÉRITO para permitir que otros editores comparen sus textos en evaluación con los que se han publicado. Se rechazarán de forma irrevocable aquellos artículos en los que se detecte plagio o autoplagio.

Autoarchivo

Esta revista utiliza el sistema Open Journal System (OJS), para crear un archivo que se distribuye entre los centros de documentación, bibliotecas y repositorios, permitiéndoles crear archivos permanentes de la revista con fines de preservación y restauración, además del repositorio de la Editorial RELE.

CONTENIDO

EDITORIAL 8

INVESTIGACIONES

■ **Sandra Lorena Rincón Gómez; Yamilet Elena García Chilan y Ivonne Verenisse Matías Galdea** 11
Influencia del uso de las canciones infantiles en la dicción de niños
Influence of the use of nursery rhymes on children's diction

■ **Edwar Salazar Arango; Estefanny Vanessa Roca Larrea y Esperanza Catalina Orrala Rodríguez** 24
El juego y la expresión corporal del niño en la edad preescolar
The child's play and body expression in preschool age

■ **Camilo Morales Rincón y Viviana Gómez Reyes** 35
Práctica de Educación Física en Población General, Bogotá Colombia
Practice of Physical Education in the General Population, Bogotá Colombia

ESTUDIO DE CASO

■ **Fernando Agustín Flores; Alejandro Fabián Chan- Te- Nez y Lucas Hernán Rigoni** 47
Trayectorias, posicionamientos y contextos en el proceso de apropiación de las TIC del profesorado de Bachillerato
Trajectories, positions and contexts in the process of appropriation of ICT by high school teachers

CURRÍCULO DE AUTORES 60

Editorial

La revista Mérito como espacio cultural de difusión científica reflexiona sobre un tema de interés para el área editorial. Se trata de la relación profesor- investigador- universidad. En primer término es preciso resaltar el impacto que ha generado la transformación tecnológica en las dinámicas de las tareas docentes, investigativas y de extensión.

Dichas dinámicas consolidan la indagación de otras maneras de producción de conocimiento y exige que el docente asuma tareas novedosas de vanguardia. Dichas tareas son espacios de reflexión y acción no solo para la universidad sino también para las comunidades educativas, ya que la docencia, la investigación y la extensión son áreas íntimamente vinculadas con la producción de conocimiento y por ende deben difundirse a través de las publicaciones.

Al respecto conviene citar al investigador Montenegro Ordoñez (2020) quien expresa lo siguiente:

Un docente universitario también debe ser un especialista en investigación científica. Se le exige que produzca nuevo conocimiento orientado a la solución de problemas contextuales específicos. Ello concuerda con la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (Unesco, 2009), cuando señala que la educación superior deberá liderar la creación de conocimientos en el mundo para enfrentar grandes retos mundiales, como la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública. Igualmente, concuerda con la Declaración sobre la Ciencia y el uso del Saber Científico (Unesco, 1999), cuando declara que la investigación científica y la utilización del saber derivado de esa investigación deberá tener un solo propósito: lograr el bienestar de la humanidad. (p.5)

Ante estas perspectivas, el rol de la revista como espacio de difusión principalmente de los estudios realizados por profesores universitarios se convierte en un compromiso sociocultural ya que ofrece oportunidades para el pensamiento, la acción y la visualización de nuevos horizontes educativos.

Apreciar el acto de investigar implica, entonces, valorar la comunicación científica, las demandas sociales y pedagógicas de la actualidad, así como las propuestas educativas de innovación para la formación de los profesores y las reflexiones que se desprenden de dichas alternativas.

De esta forma, cerramos estas líneas introductorias, ratificando nuestro compromiso con los docentes universitarios. Adicionalmente los invitamos a postular sus artículos, ensayos y reseñas de libros para los números del 2024.



Influencia del uso de las canciones infantiles en la dicción de niños

Influence of the use of nursery rhymes on children's diction

Sandra Lorena Rincón Gómez

lorenarn82@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8971-279X>

Yamilet Elena García Chilan

jamiltegarcia1996@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6330-0025>

Ivonne Verenisse Matías Galdea

ivonnematias@outlook.com
<https://orcid.org/0000-0001-5990-8441>

Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

| Artículo recibido: 06 de abril 2023 | arbitrado: 12 de mayo 2023 | aceptado: el 15 de junio 2023 | publicado: 01 de septiembre 2023

Resumen

Las canciones infantiles juegan un papel esencial en el desarrollo de los niños, según estudios recientes estas permiten que el infante optimice sus habilidades comunicativas, entre ellas la dicción. La presente investigación tuvo como objetivo reflexionar sobre la influencia del uso de las canciones infantiles en la dicción en los niños de 4 a 5 años en la Unidad de Educación Básica General Alfa y Omega. Se trabajó bajo el paradigma cualitativo con método fenomenológico hermenéutico, los informantes claves fueron un grupo de 16 individuos, el cual estuvo conformado por un docente y los quince estudiantes de Educación Inicial 2 de la Unidad de Educación Básica General "Alfa y Omega". Las técnicas de recolección de la información fueron la entrevista y la observación. Los resultados permitieron evidenciar que el uso de canciones infantiles en niños de infancia temprana influye positivamente en el mejoramiento de su dicción. Se concluye que las canciones infantiles no solo aportan beneficios en torno a la dicción sino que los niños aprenden nuevos conceptos, desarrollan vocabulario, mejoran sus habilidades auditivas y comunicativas, creativas y de memorización.

Palabras clave:

Educación; Educación inicial; Canciones infantiles; Dicción; Habilidades comunicativas

Abstract

Children's songs play an essential role in the development of children, according to recent studies, these allow the infant to optimize their communication skills, including diction. The purpose of this research was to reflect on the influence of the use of children's songs on diction in children from 4 to 5 years of age in the General Alpha and Omega Basic Education Unit. We worked under the qualitative paradigm with a phenomenological hermeneutic method, the key informants were a group of 16 individuals, which was made up of a teacher and the fifteen students of Initial Education 2 of the General Basic Education Unit "Alpha and Omega". The data collection techniques were interview and observation. The results made it possible to show that the use of children's songs in early childhood children positively influences the improvement of their diction. It is concluded that children's songs not only provide benefits around diction but also that children learn new concepts, develop vocabulary, improve their listening and communicative, creative and memorization skills.

Keywords:

Education; Initial education; Children's songs; Diction; Communicative skills

INTRODUCCIÓN

La primera infancia o infancia temprana es una etapa crucial donde los niños potencian entre otras cosas sus habilidades y destrezas comunicativas favoreciendo el desarrollo de su dicción a medida que hablan y utilizan las letras, además, en este período los niños se encuentran en toda su fase socializadora; ya que, por naturaleza pretenden descubrir nuevos escenarios. En este sentido, es crucial que los docentes utilicen diferentes métodos de enseñanza, que permita que el infante desarrolle estas habilidades, las cuales podrían ser optimizadas de acuerdo a lo planteado por Valdés (2021) con el uso las canciones infantiles debido a que estas favorecen el lenguaje, permitiendo en los niños la estimulación de su audición y vocalización en los diversos contextos sociales

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2014) manifiesta que en los niños de Educación Inicial el desarrollo del lenguaje y las habilidades comunicativas están en plena expansión; por eso, se considera imprescindible estimular el lenguaje del infante desde que esta pequeño, porque favorece diversas áreas en él, como son: las sociales, emocionales y cognitivas. Además, a través de la expresión comunicativa se optimizará la verbalización, vocalización y la dicción hasta llegar a comunicarse con un lenguaje oral con mayor fluidez y claridad.

En relación con la dicción es una parte importante de la comunicación que tienen las personas para hablar correctamente y expresarse de una manera adecuada, según Herrero (2015) una estrategia de mucha utilidad e importancia para el fortalecimiento de esta, son las canciones infantiles, a fin de fomentar el lado lingüístico del niño brindándole diversión, ayudándole a comunicarse de forma adecuada y permitiéndole exteriorizar sus emociones, ideas y pensamientos, entendiendo al lenguaje como parte esencial en todo ser humano, a través del cual se crean vínculos, se comunican y se expresan.

Al respecto, la Revista Pasa la Voz del Ministerio de Educación del Ecuador señala que, cuando no se desarrolla el lenguaje adecuadamente en los niños

frecuentemente se puede derivar en un déficit en las habilidades sociales y muchas veces en una experiencia difícil para los infantes, quienes encuentran muy complicadas sus conversaciones con los demás y en ocasiones reaccionan con rechazo o comportamientos agresivos e inapropiados (MINEDUC; 2017). Por lo tanto, al fortalecer el lenguaje oral en los niños no solo se comunicarán correctamente, usando las palabras apropiadas, sino también, van a mejorar su proceso académico y aprenderán a entablar vínculos afectivos con sus compañeros.

En este sentido, es fundamental que en la primera infancia se potencien las habilidades y destrezas comunicativas de los niños, porque, les permitirá vocalizar adecuadamente las palabras al entablar una conversación interpersonal, por ende, los infantes van a desarrollar una buena vocalización, dicción y articulación. Al respecto, García et al. (2021) expresan que la falta de atención en el desarrollo de la fonética y las reglas gramaticales en el infante afecta su lenguaje; por ello, es importante contrarrestar las alteraciones lingüísticas, en vista de que, reflejan los problemas en los niños en los diferentes ámbitos de su vida, tales como, lo académico, lo social y emocional, los cuales son importantes para su desarrollo comunicativo.

En torno a las alteraciones lingüísticas Herrero (2015) señala que, estas ocurren durante los años del preescolar y primaria, con especial atención en niños de 3 a 5 años con falta de habla y/o habla inentendible. Los niños de 5 a 6 años reemplazan las palabras más difíciles por otras más sencillas, no pronuncian la parte final de algunas palabras y omiten o cambian las vocales, lo que se traduce en problemas de dicción.

En este mismo orden de ideas, el Ministerio de Educación del Ecuador en el Currículo de Educación Inicial describe que una situación problemática sobre la dicción puede ser que los niños de 4 a 5 años tengan dificultades al momento de pronunciar las letras S y R (MINEDUC, 2014), evidenciándose que, los infantes omiten o cambian las consonantes al

momento de formar oraciones y hablar. Asimismo, llegarán a comunicarse de manera inapropiada observándose una distorsión en el mensaje que emitirán presentando una inadecuada dicción. Planteamiento corroborado por Suárez (2016) quien manifiesta, que la deficiente pronunciación fonética en los niños y niñas afecta su capacidad de expresarse con agilidad; lo que, origina una incorrecta pronunciación de los sonidos y sus combinaciones para la adquisición del lenguaje, perjudicando en la estimulación cognitiva. En este sentido, se debe prestar atención desde edad temprana a las alteraciones lingüísticas que muestre el infante, dado que, pueden acarrear dificultades comunicativas que ocasionen problemas en el lenguaje oral de los niños en etapa de educación infantil.

En el caso específico de la provincia de Santa Elena en Ecuador se han ido desarrollando a nivel de pregrado desde la Carrera de Educación Inicial en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, algunas investigación entorno a estos temas, donde autores como Soriano (2015), Tenenuela (2021), Ramírez y Reyes (2022) declaran dentro de sus trabajos de investigación, que los lugares donde realizaron sus investigaciones (C.I.B.V y Unidades Educativas) se encuentran sujetas a prácticas tradicionales, en donde las canciones infantiles no son aplicadas de manera efectiva como estrategia didáctica para el desarrollo del lenguaje oral y el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en los niños. Las cuales, en efecto, fomentan el lenguaje desde edad temprana favoreciendo el lado social de cada infante y mejorando su pronunciación, por tanto, es inexcusable que el educador de nivel inicial no mejore sus estrategias didácticas para el desarrollo de la dicción en los niños.

Para ello se asume la categoría «canciones infantiles» de acuerdo a lo planteado por Ortega y Morales (2001) que señalan que estas “son expresiones artísticas en la que los sonidos se combinan y ordenan artísticamente, formando un sistema de comunicación lingüística, cognitiva, corporal y emocional de alto valor estético entre

creadores, artistas, educadores y la sociedad” (p. 1). Al respecto, Fernández (2006) manifiesta que las canciones infantiles son utilizadas para estimular el desarrollo psicomotriz, transmisión oral y el desarrollo del sistema cognitivo. Ambos autores coinciden en que estas estas poseen un valor significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que, los niños a través, de las canciones se desarrollan intelectualmente en las diversas áreas, favoreciendo la socialización de actividades en las que los niños aprenden, a través del canto ampliando de este modo su conocimiento sobre el entorno donde se desenvuelven.

Por su parte Jiménez (2019) y Velecela-Espinoza (2020) afirman que las canciones infantiles son una herramienta útil para promover el desarrollo del lenguaje, habilidades motrices, cognitiva y sociales en los infantes. Asimismo, las canciones permiten exteriorizar las emociones, pensamientos e ideas, al ser entonadas o expresadas mediante movimientos corporales por el ser humano. En general las canciones infantiles son aquellas melodías compuestas por letras muy sencillas y repetitivas, en efecto de fácil comprensión y memorización contribuye principalmente al desarrollo de las habilidades relacionadas con el lenguaje y la expresión oral.

En torno a su uso dentro del aula de clases Beltrán et al. (2016) manifiesta que estas tienen que ser de letras sencillas, rimadas y muy repetitivas, para que sean más sencillas de aprender para el infante favoreciendo así a la dicción. En decir, su uso debe ser intencionado y bajo ciertos parámetros. Tal y como señala Fernández (2009), que considera de suma importancia seguir las siguientes pautas metodológicas: 1. Calentamiento vocal; 2. Afinación, articulación y pronunciación del texto; 3. Presentación de la canción y 4. Dividir el texto por frases para que los niños la canten y repitan. En este sentido, cobra importancia lo señalado por Carriazo et al. (2020) quienes manifiestan la importancia de fortalecer los recursos pedagógicos en la práctica diaria de los docentes, así mismo es fundamental potenciar cada área de manera que aporten al proceso de

adquisición de habilidades lingüísticas.

En esta investigación esta categoría está sustentada básicamente en los métodos propuestos por Dalcroze, Kodály y Willems que integran rasgos significativos enlazados a la música. En torno al método Dalcroze, Vernia et al. (2016) señala que es una metodología que abarca tres principios: la rítmica, el solfeo, y la improvisación. El método Kodály, según Guillén (2014) la base fundamental de este método es desarrollar diferentes capacidades cognitivas, corporales, socializadoras, sonoras y sensitivas a través de la interpretación de la música mediante el instrumento principal del aprendizaje musical que es la voz y en relación al método Willems (1985) propone al canto como recurso instrumental para el aprendizaje.

Entorno a los beneficios del uso de las canciones infantiles en los contextos escolares Cook-Mc Neil et al., (2020) manifiesta que favorece la dicción, amplía el vocabulario, permite la ejercitación de la fonética, mejora la concentración y la memoria, además desarrollan el sentido rítmico, la audición, la expresión, ejercitan la coordinación, estimulan el desarrollo emocional y social al permitir la integración e interacción con el grupo y el resto sociedad. En este orden de ideas, es necesario resaltar que las canciones infantiles favorecen la interacción, socialización y motivación del infante además que contribuye en el desarrollo del lenguaje y expresión proporcionando una mayor fluidez verbal, ya que mejora la dicción. Del mismo modo, es oportuno destacar que los infantes nacen con la habilidad de desarrollar en ellos la música, pero sin una formación adecuada, esta habilidad puede deteriorarse. Al respecto, Pérez (2012) afirma que es de suma importancia que los docentes de edades tempranas desarrollen en los niños esta habilidad a diario. Dado que a estos les agrada imitar, entonar, repetir, entre otras. Por lo cual corear canciones infantiles de su preferencia permitirá el desarrollo lingüístico; ya que, fortalecen el lenguaje del ser humano.

En torno a la categoría «dicción» es asumida en esta investigación de acuerdo a lo planteado por Cárdenas (2017), quien manifiesta que esta

es la forma que tienen las personas de utilizar las palabras adecuadamente al momento de expresar un mensaje, esto implica según el autor hacerlo de una manera más o menos estética, de articular la modulación de la voz en el acto de hablar, con apoyo de lo anatómico y fisiológico. Esta categoría se encuentra sustentada en la teoría socio-cultural de Vygotsky (1995) que propone aspectos relevantes sobre el desarrollo del lenguaje oral en relación con el entorno en el que se desenvuelve el niño, en donde adquiere habilidades comunicativas que favorecen en el proceso de su aprendizaje y comunicación con los demás, de modo que, esta teoría brinda fundamentos necesarios para extender dicha categoría, dando el rigor académico a este trabajo de investigación.

Entendiendo esta, de acuerdo a lo planteado por Karousou y López (2005) quienes afirman que esta permite la correcta articulación de las palabras con o sin sonidos reconocibles que pueden ser interpretadas por los familiares, contribuyendo a la obtención del aprendizaje de los niños y que esta debe ir acompañada además de una buena articulación la cual asume como la pronunciación que ejerce una persona de las vocales o consonantes al mover los labios, paladar y lengua, mediante los cuales el infante fomenta su habla. Al respecto, Arias (2009) señala que los niños que articulan adecuadamente las consonantes o palabras favorecen al desarrollo de su dicción, al momento que se integran e interactúan con el medio social de manera más fluida; ya que, incrementa su vocabulario, tal y como se evidenció en el proceso de entrevistas y de observación en el contexto de estudio.

En torno a la interacción social, es oportuno mencionar la teoría de Vygotsky (1995) que se fundamenta en el desarrollo del ser humano y en la interacción de sus contextos sociales y culturales; es decir, el pensamiento y el lenguaje se originan en la interacción social; en este sentido, el lenguaje es una herramienta fundamental para el pensamiento. Al respecto, Vygotsky (1983) citado por Vielma y Salas (2000) afirma que los infantes adquieren los conocimientos como resultado de la

participación en las experiencias sociales, debido a que el pensamiento no solo se expresa mediante el habla sino por el contrario tiene su efectividad en ella. Estas experiencias sociales pueden ser la interpretación de las canciones infantiles dentro del aula de clases; ya que, aunque se sigan las pautas metodológica propuestas por Fernández (2009) y mencionadas con anterioridad en este tipo de actividades el niño está involucrado socialmente con el resto de sus compañeros y así en concordancia con lo planteado por el autor va desarrollando relaciones sociales, interiorizando y compartiendo lo que han aprendido del mundo que les rodea y de dichas experiencias.

De acuerdo a lo planteado hasta ahora el presente estudio tuvo como objetivo reflexionar sobre la influencia del uso de las canciones infantiles en la dicción en los niños de 4 a 5 años en la Unidad de Educación Básica General Alfa y Omega, considerando que estudios recientes han demostrado que las canciones infantiles también pueden ser eficaces para mejorar la dicción en los infantes y asumiendo la dicción como la claridad y distinción del habla y un aspecto importante de la comunicación.

Al respecto, se justifica el presente estudio, ya que es fundamental destacar que los niños son seres sociales por naturaleza, por ello, es importante potenciarles la dicción desde que están pequeños, porque, el lenguaje es la herramienta que permite que tengan una formación académica agradable, la cual va a servir de base para los posteriores aprendizajes. De acuerdo con Castañeda (2000) hablar no es un atributo que poseen los seres humanos desde que nacen, sino más bien lo van fomentando a medida que el infante crece, se desarrolla y relaciona, transformándose en el medio que le permitirá compartir un mensaje claro. Ante lo mencionado, los elementos fonéticos del lenguaje oral admiten que los niños pronuncien los sonidos que escuchan en su entorno, siendo crucial el cuidado de su audición, ya que, de esta depende que los infantes articulen y adquieran el sistema fonético, jugando un papel crucial en la

comprensión del significado de las palabras. Por lo tanto, en la dicción del niño influye tanto la familia, escuela y el ambiente en el que se desarrolla; ya que, hablar apropiadamente será una cualidad que el infante va a ir formando al educarse, de este modo, llegará a ser un adulto proactivo sin problemas en sus etapas posteriores.

MÉTODO

Para dar cumplimiento al objetivo de investigación se trabajó bajo el paradigma cualitativo con método fenomenológico hermenéutico, entendiendo este según lo planteado por Fuster (2019) como aquel que se centran en la descripción e interpretación del contexto de estudio luego de un acercamiento coherente y estricto análisis de las categorías mediante procedimientos y técnicas específicas para la recolección de información llevando a cabo de esta manera el análisis de aspectos esenciales de las experiencias, otorgándoles sentido e importancia.

Los informantes claves de esta investigación fue un grupo de 16 individuos, el cual estuvo conformado por un docente y los quince estudiantes de Educación Inicial 2 de la Unidad de Educación Básica General “Alfa y Omega”. Las técnicas de recolección de la información fueron la observación cuyo instrumento fue la ficha de observación y la entrevista. El proceso de observación se realizó en tres momentos de inmersión que permitieron confirmar lo percibido tal y como lo señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014). En cuanto a la entrevista, se aplicó a la docente y permitió contrastar la información recolectada en el proceso de observación, dicha entrevista estuvo estructurada en 11 ítems de respuestas abiertas y se realizó después de los tres momentos de inmersión.

La investigación se desarrolló siguiendo las fases propuestas por Fuster (2019): 1. Clarificación de presupuestos, en donde se establecen las concepciones teóricas en base a las categorías desde las cuales parte el investigador; 2. Recoger la experiencia vivida, se realizaron las observaciones de los estudiantes y la entrevista al docente 3. Reflexionar acerca de la experiencia vivida de la fase anterior, en esta etapa se analizó toda la información recolectada y 4. Escribir

acerca de la experiencia, esta fase corresponde a la realización del informe expresando su contenido en lenguaje técnico o científico; para ello, se contrastó la información recolectada con diversos estudios del mismo enfoque y se estructuró a partir de las dos dimensiones iniciales: canciones infantiles y dicción en los niños.

RESULTADOS

A continuación se exponen los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos

de recolección de información, de acuerdo con las categorías de la investigación «Canciones infantiles» y «Dicción». Donde, tal y como se mencionó anteriormente se aplicó la técnica de observación y entrevista a la docente del nivel Inicial 2 cuyas edades comprenden de 4 a 5 años de la Unidad de Educación Básica General “Alfa y Omega”. La información recolectada se analizó a partir de las categorías mencionadas; lo que, permitió el desarrollo de las subcategorías. En el cuadro 1 se presenta esta codificación.

Tabla 1. Categorías de la investigación

Categoría	Subcategoría	Códigos
Canciones infantiles	<ul style="list-style-type: none"> • Entonación • Sonidos • Dicción 	<ul style="list-style-type: none"> • Favorece la creatividad, la entonación, la conceptualización de ideas y la dicción
Dicción	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje oral • Articulación • Vocalización • Habilidades comunicativas • Rendimiento académico 	<ul style="list-style-type: none"> • Amplía el lenguaje oral • Mejora la articulación y vocalización de las palabras • Desarrolla y/o optimiza las habilidades comunicativas • Favorece el rendimiento académico

Fuente: Elaboración propia

En el cuadro 1 se expone que de la categoría «canciones infantiles» surgen las subcategorías «entonación», «sonidos» y «dicción»; ya que, se evidenció tanto en las observaciones como en la entrevista que estas favorecen en el niño estos tres aspectos al momento en que ellos entonan las diferentes canciones que la docente les enseñó en el aula de clase. En cuanto a la entonación, se asume de acuerdo a lo planteado por Centero (2002) como el fenómeno lingüístico que incluye las variaciones del tono en las expresiones orales; sonidos hace referencia según López y Salcedo (2017) a una sensación que se percibe por el oído al recibir las variaciones de presión que se generan por la vibración de los cuerpos sonoros y dicción de acuerdo a lo señalado por Cárdenas (2017) como el uso adecuado de las palabras cuando se expresa un mensaje. Estas subcategorías emergieron porque se evidenció en la recolección

de la información que en torno a entonación los estudiantes comprendían las diferencias tonales y sonoras de su voz y la de sus compañeros al ritmo que mejoraban la pronunciación en las palabras, tanto cuando cantaban como cuando verbalizaban sus ideas y pensamientos.

Asimismo, también se expone en el cuadro 1 que, de la categoría «dicción» surgieron las siguientes subcategorías «lenguaje oral» entendida como un instrumento de comunicación humana que permite conocer y entender el mundo y su realidad organizando los pensamientos e ideas (Prado; 2004); «articulación» asumida como el acto de emitir los sonidos del habla a través del movimiento y posicionamiento de los órganos encargados (Dosal, 2014); «vocalización» definida por Chávez (2020) como la manera correcta de pronunciar y articular los sonidos; «habilidades comunicativas» desde la perspectiva de Vygotsky (1995) son herramientas

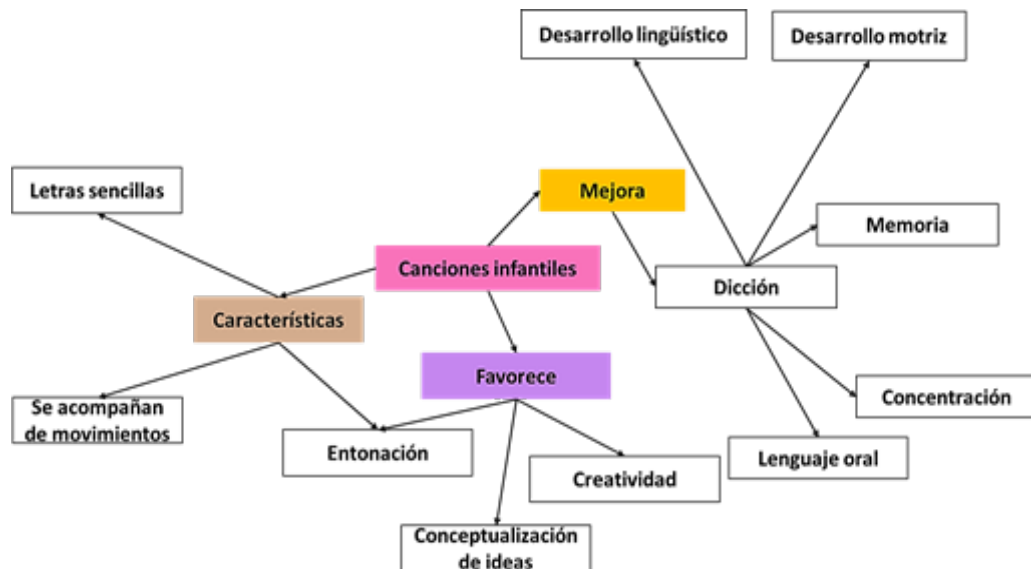
culturales que se forman en escenarios comunicativos, que facilitan la interacción del individuo en su cotidianidad y «rendimiento académico» de acuerdo a lo señalado por Ariza et al (2018) como el indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante. Se consideraron estas subcategorías porque se evidenció en la recolección de la información que estos aspectos mejoraron.

En torno a estas categorías, se observó que la docente motivó a todos los niños a cantar las distintas canciones a través de dinámicas, juegos y movimientos corporales, evidenciando que cuando los infantes repiten las canciones se divierten, fomentan su imaginación, creatividad aprendiendo a expresarse de manera libre y fluida; ya que, son capaces de comunicar lo que sienten, .

piensan o les molesta a través de su lenguaje oral En lo que respecta su proceso de enseñanza-aprendizaje las canciones les permiten a los niños desarrollarse satisfactoriamente, incrementar el vocabulario por lo que, aprenden nuevas palabras y sonidos. Desarrollando de este modo habilidades sociales que les permitirán expresarse adecuadamente con las personas de su entorno, mejorar su rendimiento académico, desenvolverse mejor tanto dentro del aula de clase como fuera de ella, lo que será de utilidad para grados superiores.

Cada una de las categorías expresadas en el cuadro 1 se analizaron por separado, lo relacionado a la categoría «canciones infantiles» se gráfica en la figura 1.

Figura 1. Esquema de la categoría canciones infantiles



Fuente: Elaboración propia

Como se puede evidenciar en el esquema expuesto anteriormente, el uso de canciones infantiles mejora la dicción de los niños que a su vez optimiza otros procesos; al respecto, la docente en la entrevista manifestó que su uso favoreció la conceptualización por parte de los estudiantes, ya que estos a partir del texto de las canciones expresaban sus propias ideas y conectaban con los contenidos académicos; asimismo, la docente señaló que a su criterio estas deben estar

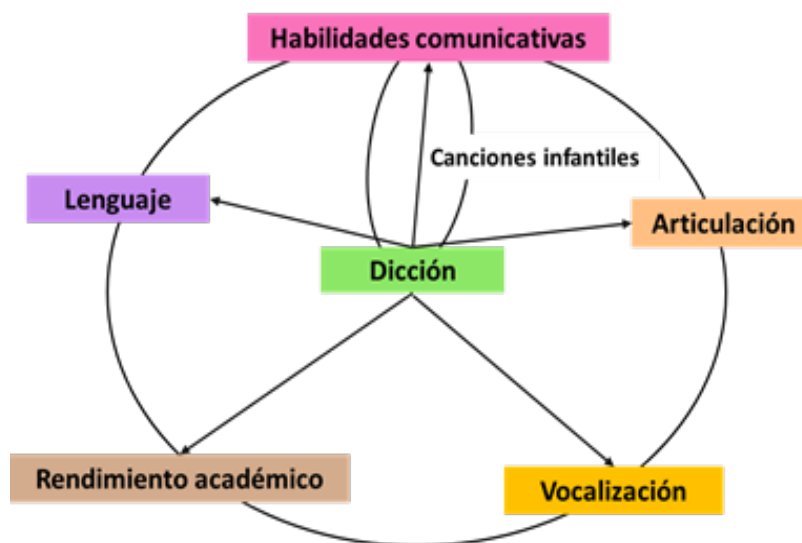
acompañadas de movimientos corporales y de letras sencillas, repetitivas, fácil de comprender para que los niños puedan memorizarlas rápidamente, también consideró importante la estrategia para el desarrollo motriz y lingüístico; del mismo modo, manifestó que favoreció la creatividad, imaginación y la conceptualización de ideas, dado que permite al niño experimentar su capacidad para relacionarse con el entorno.

La observación en torno a esta categoría, debido a que se realizó en tres momentos permitió evidenciar el progreso que iban teniendo los estudiantes en torno a los aspectos de conceptualización, memorización, vocalización, concentración, lenguaje oral, desarrollo lingüística y motriz y creatividad. Ya que, se pudo percibir avance de los 16 informantes claves en mayor o menor grado, pero siempre con un progreso notorio en su fluidez en el desarrollo de sus actividades. Asimismo, se percibió que mientras más sencillas eran las canciones y si estaban acompañadas de movimientos corporales más fácil eran los procesos de memorización y concentración para los infantes.

En cuanto a la categoría «dicción», la entrevistada consideró que es la articulación de los sonidos que van produciendo y estos generan una correcta pronunciación en los niños de educación inicial,

optimizando la comunicación oral, el vocabulario espontáneo y las relaciones sociales, dado que, en esta etapa el niño vive experiencias significativas que requieren habilidades de comunicación efectiva. Para la docente la importancia de la dicción radica en que permite a los niños expresarse con claridad y seguridad, permitiéndoles conceptualizar y transmitir sus pensamientos e ideas de una manera que los demás puedan entender fácilmente. Esto es especialmente importante en las primeras etapas de la educación; ya que, los niños aún están desarrollando sus habilidades lingüísticas y comunicativas y necesitan poder expresarse de manera efectiva para poder participar en las actividades tanto dentro del aula, como fuera de ellas. Lo vinculado a esta categoría se gráfica en la figura 2.

Figura 2. Esquema de la categoría dicción



Fuente: Elaboración propia

En la figura 2 se muestra que en la categoría «dicción» de acuerdo a lo observado y la información dada por la docente durante la entrevista las canciones infantiles inciden de manera directa en vocalización, articulación, lenguaje, habilidades comunicativas y por ende en el rendimiento académico de los estudiantes y que a su vez todas estas subcategorías están relacionadas entre sí. Al respecto, la docente consideró que a su criterio

hay un juego cíclico entre dicción y habilidades comunicativas y que esta última puede muy bien ser mejorada a partir de las canciones infantiles entendiendo esta como parte de la interacción social del infante. La observación del profesor sobre el juego cíclico entre las habilidades de dicción y comunicación es interesante y válida, dado que, se evidenció durante las inmersiones en el contexto de estudio en las observaciones que

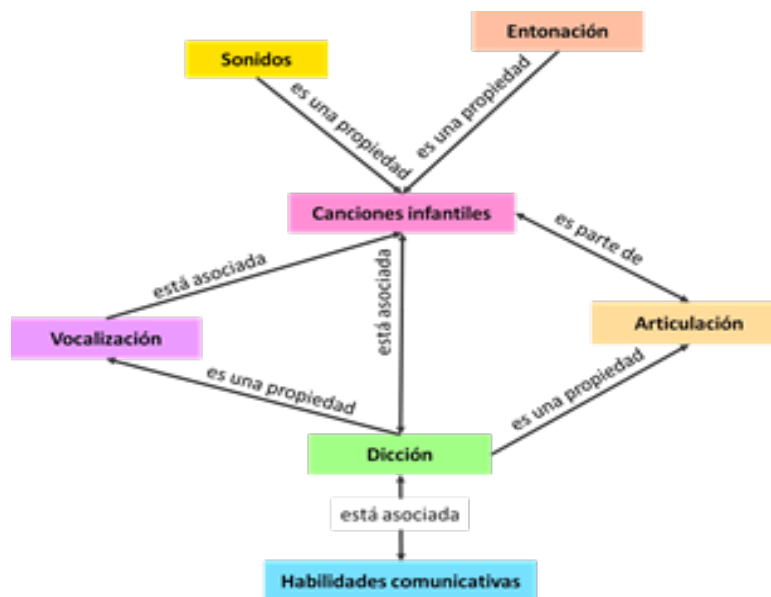
las canciones infantiles ayudaron a mejorar las habilidades comunicativas entre los estudiantes, a la par de notar la repetición de palabras y frases les ayudaba a comprender, recordar y expresar mejor sus ideas en las conversaciones.

Asimismo, en torno a esta categoría, la docente manifestó lo fundamental de dar a conocer la importancia de desarrollar la dicción desde que los niños están pequeños, debido a que es una herramienta que beneficia la formación académica de los infantes. En este sentido, estima que los docentes deben mantenerse informados y actualizados sobre las metodologías que se pueden utilizar para el desarrollo de estas habilidades en los infantes, en este caso específicamente la dicción, de tal manera que exista una estimulación adecuada mediante actividades vocálicas y auditivas para

optimizar su vocabulario, articulación y mejorar su fluidez verbal favoreciendo el aprendizaje y el rendimiento académico. Del mismo modo, se constató en ambos procesos (entrevista y observación) la importancia de fortalecer en los docentes de Educación Inicial los conocimientos sobre Educación Musical y lo fundamental de potenciar los recursos pedagógicos en la práctica diaria del profesorado de manera que puedan desarrollar aportes significativos en el proceso de adquisición de capacidades lingüísticas en los estudiantes.

Una vez que se estudiaron ambas categorías por separado se realizó un análisis general que permitió establecer sus relaciones y destacar la relevancia de las canciones infantiles para desarrollar la dicción, lo cual se grafica en la figura 3.

Figura 3. Red semántica vinculación de las categorías de investigación.



Fuente: Elaboración propia

En la figura 3, se enlazó la categoría «canciones infantiles» con las subcategorías «entonación» y «sonido» porque estos fueron utilizados por parte de la docente de nivel inicial durante el desarrollo de la clase, donde cabe recalcar, que a través de la entonación de los diferentes sonidos de las canciones seleccionadas se notó que los niños mejoraron su fluidez verbal, articulación

y vocalización de las palabras. Asimismo, se observó que la docente permitió que los infantes primero escucharan los diferentes sonidos que contenía cada canción y los imitaran para luego entonar grupalmente la melodía, siendo estas piezas importantes que permitieron que los niños se comunicaran libremente entre ellos.

Por otro parte, la categoría «dicción» se observa enlazada a la subcategoría «articulación» y «vocalización», porque tanto en la entrevista como en el proceso de observación se hizo visible la importancia de que los niños estimulen su lenguaje oral a través de diferentes actividades vocálicas, respiratorias y auditivas, permitiendo que los infantes incrementen su autoconfianza y seguridad al momento de expresarse de manera apropiada, sin omisión o cambio de las consonantes (como la s, p, r), porque, se logró evidenciar que los infantes seleccionados como informantes claves presentaban dificultad al momento de entonar canciones con algunas consonantes situación, que fue mejorando a medida que se iban desarrollando las canciones. Por lo que, la docente manifestó que le parece de suma importancia ir fomentando las habilidades comunicativas en los niños desde edad temprana porque contribuyen al desarrollo de la vocalización, la memoria y habla a fin de ir perfeccionando la dicción en los niños.

Con las respuestas brindadas por la docente, se pudo determinar que la entrevistada utiliza las canciones infantiles como un recurso pedagógico, sin embargo, no tiene claro la conceptualización, elementos y método adecuado de aplicación; por lo tanto, es imprescindible que el docente de Educación Inicial tenga el conocimiento teórico (y no solo desde la práctica), acerca de los beneficios del uso de canciones infantiles para el desarrollo de la dicción. Al respecto, tanto en la entrevista, como en el proceso de observación se constató que las canciones infantiles son una excelente herramienta para enseñar a los niños diversas habilidades; ya que estas, no solo brindan una experiencia de aprendizaje divertida e interactiva, sino que también ayudan a desarrollar las habilidades lingüísticas y comunicativas de los niños.

De acuerdo a lo expuesto hasta ahora, se puede afirmar que, las canciones infantiles tienen un vínculo con los diferentes ámbitos de aprendizaje del Currículo de Educación Inicial, no cabe duda de que con la debida estimulación el infante puede ir incrementando su

vocabulario, mejorando su articulación, fluidez y pronunciación al expresarse. Los estudios realizados desde distintas perspectivas teóricas permiten considerar las canciones infantiles como una estrategia metodológica necesaria en los programas educativos de Educación Inicial.

DISCUSIÓN

Las canciones infantiles contribuyen a mejorar en el infante la memoria, la creatividad, incrementa el vocabulario, la expresión fluida, la comprensión, la interacción social y motivación, al tiempo que fomentó su imaginación, desarrollando la creatividad y potenciando los procesos de aprendizaje, porque al exponerlos a la música se les presentan sonidos, ritmos y estructuras del lenguaje, lo que les da la oportunidad de nuevos retos de aprendizaje. Las canciones infantiles se han utilizado a lo largo de la historia como una herramienta eficaz para la educación infantil, las cuales pueden ser empleadas tanto en la familia como en entornos escolares; ya que, no sólo entretienen a los niños sino que también tienen un impacto positivo en su desarrollo académico, personal y social, porque a partir de la música se puede evocar emociones, conceptualizar ideas y pensamientos, lo que estimula el cerebro, para los niños esto puede resultar especialmente beneficioso porque les ayuda a aprender y desarrollar sus habilidades.

Entendiendo que las letras y melodías de estas canciones ayudan a los infantes a recordar información más fácilmente. Esto se debe a que el ritmo y la rima de las composiciones y el acompañarlos con movimientos corporales contribuyen con la comprensión y retención de la información. Por ejemplo, muchas canciones infantiles incluyen movimientos de las manos o del cuerpo en general que acompañan a las letras, lo que ayuda a los niños a asociar la información con una acción física, haciendo que la información sea más memorable. Asimismo, las canciones pueden ayudar a los niños a aprender los contenidos contemplados en el currículo como por ejemplo el

abecedario, los números, los colores o las partes del cuerpo de una manera más divertida y menos aburrida. En este orden de ideas Jiménez (2019) y Velecela-Espinoza (2020) plantean que los infantes pueden recordar fácilmente una canción que han escuchado repetidamente; lo que, facilita el proceso de aprendizaje de cualquier contenido académico.

El uso de canciones no es algo novedoso, estas siempre han sido una parte integral de la educación de un niño y se han transmitido de generación en generación, constituyen en palabras de Fernández (2006) y Ortega y Morales (2001) una manera divertida y atractiva para que los niños aprendan y absorban nueva información. Uno de los beneficios más significativos de estas es que ayudan a mejorar la memoria. Las canciones infantiles suelen contener frases repetitivas y melodías sencillas y fáciles de recordar. Esta repetición contribuye a reforzar la información en la memoria del infante. Lo novedoso debe radicar en la manera en que los docentes la incluyan en el aula de clases, esto debe hacerse de manera efectiva siguiendo, por ejemplo, cualquier de los métodos propuesto por Dalcroze, Kodály y Willems y con repeticiones diarias tal y como lo señaló Pérez (2012) y Willems (1985) porque los niños necesitan escuchar las canciones varias veces antes de que puedan aprenderla y recordarla correctamente. Por lo tanto, es importante que tanto los padres, como los educadores se aseguren de que los niños tengan acceso regular a las canciones que se utilizan para el aprendizaje.

Basándose en la interpretación de la información recopilada por medio de los instrumentos aplicados como la entrevista, ficha de observación y fuentes teóricas, se pudo deducir que las canciones infantiles influyen significativamente en el desarrollo, no solo de la dicción, sino de todas las habilidades sociales propuestas por Vygotsky (1995); quien consideraba que el desarrollo de los niños está influenciado en gran medida por sus interacciones sociales y la cultura a la que están expuestos. En relación con las canciones infantiles y la teoría de

Vygotsky se puede deducir que estas juegan un papel crucial en el desarrollo del lenguaje y las habilidades comunicativas, lo que se evidenció en el contexto de estudio a través de la entrevista y observación de los informantes claves, ya que los niños mejoraron su dicción y habilidades comunicativas a través del uso diario de canciones infantiles.

En este sentido, se evidenció desde la realidad estudiada que no basta con hablar de dicción, hay que propiciar en las instituciones académicas el desarrollo de las habilidades comunicativas, tal y como lo señaló Vygotsky (1995), en vista de que, contribuyen al desarrollo de la fonación, memoria y habla a fin de ir perfeccionando la dicción en los niños; lo que concuerda con Fernández (2006), Ortega y Morales (2001), Pérez (2012) y Willems (1985) quienes coinciden en señalar la importancia del uso de las canciones infantiles en el aula de clase y manifestar que los niños que están expuestos a canciones y música desde una edad temprana tienden a desarrollar mejores habilidades de lenguaje y comunicación entre ellas la dicción. Esto se debe a que las canciones suelen utilizar patrones y ritmos repetitivos, que ayudan a los niños a aprender y recordar nuevas palabras y frases más fácilmente.

CONCLUSIONES

Se concluye que las canciones infantiles influyen de forma satisfactoria en el mejoramiento la dicción en los niños de 4 a 5 años y por ende en el desarrollo de sus habilidades sociales y cognitivas; para ello, es imprescindible que se utilicen siguiendo metodologías pedagógicas adecuadas y diariamente; ya que, esto es lo que permite los infantes optimicen las habilidades lingüísticas, incrementen su memorización, mejoren su creatividad, amplíen su vocabulario, entablen un diálogo fluido y optimicen sus habilidades comunicativas con las personas de su entorno. Las canciones infantiles son una poderosa herramienta que puede mejorar significativamente el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los niños de infancia temprana. Cantar es un método eficaz para mejorar la dicción y la pronunciación, especialmente en niños de 4 a 5 años. El uso de metodologías pedagógicas es vital para garantizar

que los niños puedan absorber las lecciones y aplicarlas en su cotidianidad dentro y fuera del aula de clase. La repetición de canciones ayuda a los niños a memorizar las letras y desarrollar sus habilidades comunicativas.

Asimismo, se evidenció que las canciones infantiles al ser empleadas por la docente de Educación Inicial como estrategias metodológicas y de forma adecuada propician el aprendizaje de los niños de nuevos conceptos, desarrollan su vocabulario, mejoran sus habilidades auditivas y comunicativas, la memoria, a la par de fomentar su capacidad creativa e imaginación en las diferentes áreas, ya que, contribuye al desarrollo cognitivo e intelectual de los infantes, porque permite relacionen lo que han aprendido para darle solución a diferentes situaciones que se le presentan en su entorno lo que incide de manera favorable en sus procesos de aprendizajes y por ende en su rendimiento académico.

Por tradición las canciones infantiles son utilizadas en los contextos escolares; sin embargo, de acuerdo a lo observado en el presente estudio los docentes de Educación Inicial no cuentan con el conocimiento teórico-práctico, ni con los recursos para su adecuada aplicación, en este sentido a partir de los resultados obtenidos se sugiere a las instituciones académicas formar a los docentes de este nivel en competencias básicas de Educación Musical, de manera tal que los beneficios de uso de canciones infantiles en contextos escolares sea de mayor provecho para los infantes, entendiendo como ya se ha mencionado que las canciones infantiles no solo son entretenidas, sino que también sirven como una herramienta eficaz para el aprendizaje, pero, si los docentes no tienen los conocimientos y destrezas necesarias para su aplicación de manera correcta y eficaz, difícilmente se obtendrán todos sus beneficios.

REFERENCIAS

- Arias, L. (2009). Las Interacciones Sociales que se Desarrollan en los Salones de Clase y su Relación con la Práctica Pedagógica que realiza el Docente en el Aula. <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-LasInteraccionesSocialesQueSeDesarrollanEnLosSalon-3662261.pdf>
- Aritza, C., Rueda, L. y Sardoth, J. (2018). El rendimiento académico: una problemática compleja. *Boletín virtual* 7(7), 137-141
- Borja, X. (2018). Lo maravilloso del canto y movimiento, aplicado como estrategias para la estimulación del habla en problemas y trastornos de lenguaje y comunicación. [Tesis de grado] Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/16319>
- Cárdenas, E. (2017). El canto como estrategia incide en la dicción de los niños y niñas. [Trabajo de Grado]. Escuela Superior de Formación Artística Pública de Juliaca https://renati.sunedu.gob.pe/bitstream/sunedu/751022/1/Cardenas_Miranda_Erim.pdf
- Carriazo, C., Pérez, M. y Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Revista Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 3,87-95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7524690>
- Castañeda, F. (2000). Elementos fonéticos del lenguaje verbal. El lenguaje verbal del niño: ¿cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien?, Biblioteca digital Andina. <http://intranet.comunidadandina.org/documentos/BDA/PE-EDU-0003.pdf>
- Centro, F. Teoría y análisis de la entonación. Universitat Barcelona.
- Chávez, L. (2020). Manual de técnica vocal para el uso adecuado de la voz en cantantes folklóricos de la ciudad de el alto. [Proyecto de Grado]. Universidad Mayor de San Andrés. <https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/26428>
- Cook-Mc Neil, L., Rodríguez, P., y Cook Gardene.

- (2020). La creación y compilación de canciones infantiles de la localidad. *Mundo Fresc*, 9(1), 156–164. <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-LaCreacionYCompilacionDeCancionesInfantilesDeLaLoc-7490171.pdf>
- Dosal, R. (2014). Producción de la voz y el habla. La fonación. [Tesis de grado]. Escuela Universitaria de Enfermería “Casa De Salud Valdecilla. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/5583/DosalGonzalezR.pdf>
- Fernández, A. (2006). Género y canción infantil. *Política y cultura*, (26), 35-68. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S0188-77422006000200003&lng=es&tlng=es
- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 202-2015. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- García, M., Vera, F., y Vargas, M. (2021). Kinestesia para el desarrollo de la motricidad fina en niños de 7 años de la E.B.F. Clemencia Coronel de Pincay Ecuador 2(1), 25-32. <https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/62>
- Guillén, M. S. (2014). El Método Kodály en su nivel de iniciación como herramienta para favorecer el proceso lecto-escritor de los niños entre 5 y 6 años de edad. Colombia: Editorial Milla Ltda
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de Investigación*. McGraw-Hill
- Herrero, L. (2015). Estimulación lingüística y educación infantil: análisis de la expansión de vocabulario y efectos contextuales-semánticos a lo largo del 2o ciclo, *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación* 15(1), 119-139. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77137915008>
- Jiménez, C. (2019). Estimulación temprana con canciones infantiles para centros educativos. *Cuadernos de Investigación UNED*, 11(2), pp.38–47. <https://www.redalyc.org/journal/5156/515661486004/html/>
- Karousou, A., y López, S. (2005). Las Vocalizaciones Tempranas (8-30 meses) y su relación con el vocabulario y la gramática. Su medida en el “CDI español”: resultados preliminares. *EQUIAL- Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología*, pp. 3–10. https://www.researchgate.net/publication/302351905_Las_Vocalizaciones_Tempranas_8-30_meses_y_su_relacion_con_el_vocabulario_y_la_gramatica_Su_medida_en_el_CDI_espanol_resultados_preliminares
- Lopez, J. y Salcedo, B. El sonido como un elemento didáctico para el estudio del violonchelo. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), DOI: 10.23913/ride.v8i15.310
- MINEDUC (2014). Currículo Educación Inicial. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/CURRICULO-DE-EDUCACION-INICIAL.pdf>
- MINEDUC. (2017). Cómo desarrollar las habilidades sociales en educación inicial. *Pasa La Voz*, pp. 2–17. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/CURRICULO-DE-EDUCACION-INICIAL.pdf>
- Narváez, M. (2018). Las canciones infantiles y el desarrollo de la inteligencia lingüística de los niños de 4 a 5 años. [Tesis de Maestría] Universidad Técnica de Ambato - Ecuador <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/27402/1/1802698850-Doris%20Maribel%20Narv%c3%a1ez%20Montenegro.pdf>
- Ortega, P., y Morales, X. (2001). La educación musical y su relación con la educación artística y la educación estética. *Educación musical y expresión corporal*, pp. 1–153. <https://es.scribd.com/document/367799607/Educacion-Musical-y-Expresion-Corporal>
- Pérez, S. (2012). Didáctica de la expresión musical en educación infantil. <https://books.google.com.ec/>



El juego y la expresión corporal del niño en la edad preescolar

The child's play and body expression in preschool age

Edwar Salazar Arango

edwarsalazar@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9635-0747>

Estefanny Vanessa Roca Larrea

stefydrocla@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5888-1179>

Esperanza Catalina Orrala Rodríguez

orralesperanza.99@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7026-7438>

Universidad Estatal Provincia de Santa Elena, La Libertad, Ecuador

| Artículo recibido: 06 de abril 2023 | arbitrado: 12 de mayo 2023 | aceptado: el 15 de junio 2023 | publicado: 01 de septiembre 2023

Resumen

La investigación está direccionada en la Escuela de Educación Básica Abraham Lincoln, en el nivel preparatorio. Tuvo como propósito determinar la incidencia del uso del juego en el desarrollo de las habilidades expresivas corporales en niños de 5 años de edad. Se sustenta en el paradigma cualitativo con un estudio de campo documental y el análisis descriptivo. La técnica de recolección de información fue la ficha de observación y la encuesta tipo entrevista. Los resultados develaron que aplicar el juego para desarrollar habilidades expresivas permitió al niño conocer su propio cuerpo y expresar sus pensamientos y sentimientos. Dando como beneficio el desarrollo de la comunicación corporal a través de expresiones gestuales, emociones, y promoviendo la creatividad y la imaginación. En conclusión se logra propulsar la evolución integral y tomando en cuenta lo impactante que es aplicarlo en la primera infancia y la repercusión

Palabras clave:

Juego; Infancia; Expresión corporal; Enseñanza-aprendizaje; Escuela de Educación Básica Abraham Lincoln

Abstract

The research is directed at the Abraham Lincoln School of Basic Education, at the preparatory level. Its purpose was to determine the incidence of the use of the game in the development of bodily expressive skills in 5-year-old children. It is based on the qualitative paradigm with a documentary field study and descriptive analysis. The data collection technique was the observation sheet and the interview-type survey. The results revealed that applying the game to develop expressive skills allowed the child to know their own body and express their thoughts and feelings. Giving as a benefit the development of body communication through gestural expressions, emotions, and promoting creativity and imagination. In conclusion, it is possible to promote comprehensive evolution, taking into account how impactful it is to apply it in

Keywords:

Childhood; Body expression; Teaching-learning; Abraham Lincoln Basic Education

INTRODUCCIÓN

La expresión corporal explora y desarrolla la sensibilidad humana para descubrir sus potencialidades e interferir en la formación de conceptos o prácticas de la vida. Para algunos sería descubrir el talento que los llevó al mundo del arte, mientras que para otros sería comunicar sus emociones o sueños (Montero, 2017)

Desde el punto de vista educativo (Correa et al. 2015) expresa, que en la actualidad resulta preocupante constatar que cada vez es menos frecuente la preparación del docente para la aplicación de estrategias de expresión corporal en el aula de clases. En consecuencia limita el aprendizaje en tanto la comunicación a través de los movimientos del cuerpo; debilita la imaginación y la creatividad para desarrollar en los niños sus respuestas motoras. Se desfavorece el equilibrio como elemento propio de los desplazamientos, la coordinación dinámica general y las planificaciones. Las actividades para ejecutar acciones expresivas no logran concretar resultados a favor de los niños, en sus experiencias formativas de expresión corporal, en las manifestaciones de la misma y en el conocimiento del cuerpo.

De acuerdo con Chala (2014) la limitada aplicación de estrategias metodológicas frente a los ambientes de aprendizajes denominados rincones lúdicos obstruye la imitación, la experimentación y la imaginación. Evidenciándose un insuficiente desarrollo de las capacidades corporales en tanto a la creatividad, la comunicación y la socialización; desfavoreciendo, de esta manera, el modo de razonamiento y la resolución de conflictos.

Otra de las grandes limitaciones para realizar las actividades físicas presenciales en el aula fue la aparición de la pandemia. Actualmente una de las razones por la cual el niño no ha logrado desarrollar plenamente la expresión corporal, es el hecho de haber pasado dos años en casa privado de la exploración social y esto por causa de esta enfermedad registrada en los protocolos sanitarios. Ello ha limitado la inter personalidad y ha generado la ausencia del contacto directo con las personas como sentido de comunicación y expresión (Troya, 2021)

El sistema educativo actual tuvo que adaptarse

a los cambios de estilos de aprendizaje a causa del COVID 19, tomando en consideración las clases en líneas, de manera que los estudiantes escucharon las clases desde la comodidad de sus hogares. Durante ese periodo los niños estuvieron privados del contacto físico con sus pares y docentes, lo que no permitió desarrollar con normalidad algunos ámbitos, como por ejemplo la expresión corporal.

Se pretendió en la investigación presente determinar la incidencia del uso del juego en el desarrollo de destrezas corporales, para que los docentes estimulen las habilidades expresivas dentro del aula de clases, tomando en consideración la importancia que tiene el juego en el desarrollo de la expresión corporal.

Entre los tipos de juegos que favorecen la expresión corporal están: el juego dramático, el juego de roles, el juego pre dancístico, el juego motor, etc. Los cuales pueden ser utilizados como actividades dentro del aula de clases para estimular las habilidades expresivas. El desarrollo de la expresión corporal es fundamental porque no solo desarrolla el área motor, sino además promueve la comunicación no verbal, la creatividad, la imaginación, el descubrimiento del cuerpo y todo sus movimientos posibles.

Es de vital importancia estimular desde edad temprana la práctica de ejercicios corporales mediante la narración de cuentos, observación de videos, oír música, etc, para que pueda establecerse la estimulación del equilibrio, la postura corporal y la coordinación (Landi, 2017)

El juego es una actividad que surge de forma natural y espontánea, está presente en la vida de toda persona y más aún en la vida de los niños, logrando desarrollar diferentes habilidades, destrezas y capacidades de manera consciente e inconsciente. Como menciona Pérez:

El juego es una actividad indispensable para el desarrollo y aprendizaje de los niños, de manera que les permite impulsar su imaginación, explorar el medio ambiente en el

que se desenvuelven, expresar su visión particular del mundo, manifestándose mediante su creatividad, el lenguaje oral y corporal; el desarrollo de habilidades socioemocionales y psicomotoras que se materializan de su relación entre pares y adultos (2021, p. 1)

Contextualizando la situación objeto de investigación, la misma está direccionado en la Escuela de Educación Básica Abraham Lincoln del Cantón La Libertad, durante el período académico 2021-2022, en niños de 5 años de edad.

La problemática se determinó mediante la observación directa, pues se logró evidenciar el limitado uso de estrategias pedagógicas para desarrollar específicamente el área de expresión corporal, ya que la docente realiza actividades que comprenden el movimiento del cuerpo solo para el entretenimiento y no necesariamente para desarrollar una intención pedagógica; fundamentalmente causado por el reducido conocimiento. Por otro lado, a través de un diálogo con la docente se determinó la percepción de la temática y ella infirió que practica actividades expresivas corporales teniendo desconocimiento de cómo aplicarlas y desarrollarlas.

A su vez se le preguntó a la docente de qué manera identifican o evalúan las emociones expresivas y comunicativas a través de la expresión corporal. Ellas mencionaron que al inicio del año electivo a los niños les costó expresarse y comunicarse, ya que el ingreso a presenciales fue una etapa nueva que iban a experimentar, después de haber pasado dos años en clases virtuales por la pandemia del covid-19, sin tener contacto directo con sus pares y sin haber socializado en un aula de clases. No obstante, se realizó una revisión de las planificaciones ejecutadas en la hora clase y se evidenció el escaso desarrollo de la actividad expresión corporal. También se observó que los espacios de aprendizaje como son los rincones, no son adecuados para los niños, ni tampoco son utilizados dándole importancia al área motriz.

En tal sentido, el objetivo de investigación fue: Determinar la incidencia del uso del juego en el

desarrollo de habilidades expresivas corporales en los niños y niñas de 5 años de edad de la Escuela de Educación Básica Abraham Lincoln.

A partir de lo mencionado se justifica este estudio por los detalles en cuanto a los aspectos relacionados con las categorías de investigación, se establecieron definiciones o conceptos básicos, características, tipos y beneficios, sustentados en la expresión corporal con Stokoe (1992) y el juego con Piaget, ambos citados por Tomás (2017).

Finalmente se explicó la importancia que tienen ambas en el ámbito educativo.

Definición de expresión corporal

Para Stokoe (1992) la expresión corporal conocida como lenguaje corporal, hace referencia a una de las formas básicas de comunicación entre las personas. En la mayoría de los casos, expresa sentimientos y pensamientos a través de gestos y acciones que realizan los individuos como lenguaje no verbal. La misma que se utiliza para mantener y construir relaciones humanas representadas por acciones, a diferencia de las palabras, que son productos del lenguaje hablado, para comunicar o interpretar información externa. Su teoría explica una variedad de métodos de enseñanza efectivos basados en la orientación corporal, que permiten comprender el movimiento, la expresión y la improvisación del discente.

La expresión corporal es una actividad que desarrolla la sensibilidad, la imaginación, la creatividad, y a su vez la comunicación humana, por medio de la cual el individuo puede sentirse, percibirse, conocerse y manifestarse. Cuando se trata de expresión corporal como herramienta de aprendizaje, se refiere a la forma en que las personas se conocen y se expresan en sus actividades cotidianas, a través de la práctica de la expresión corporal se logra el descubrimiento del cuerpo y todos sus movimientos posibles (Sanguña, 2016)

El concepto de expresión corporal se refiere a quienes utilizan su cuerpo, los movimientos y formas que pueden lograr para expresar

diferentes tipos de pensamientos. En general, el concepto de expresión corporal se aplica a artistas como bailarines, coreógrafos, mimos, etc., que utilizan el cuerpo más que las palabras. El arte de la expresión corporal requiere siempre un alto grado de dominio y conocimiento del propio cuerpo y una mayor expresividad, ya que debe ser capaz de transmitir, con la acción, lo que otros dicen con palabras.

Sin embargo, la expresión corporal no debe entenderse simplemente como una disciplina artística. En este sentido, todos los humanos (incluso los animales) utilizan su cuerpo para expresar pensamientos o sentimientos. Los gestos faciales, por ejemplo, son uno de los casos más conocidos: una persona puede no decir nada pero utiliza sus expresiones faciales para expresar su insatisfacción, alegría y emociones. Además, preguntas como la postura, sentarse, caminar, hablar o conversar con otros sugieren expresiones físicas específicas que son únicas para cada individuo (Bembibre, 2022)

Los seres humanos tienen la necesidad de comunicarse con los demás, manifestándose a través de manifestaciones físicas para expresar pensamientos o emociones. Además, la expresión corporal es importante porque permite ejercitar el movimiento físico, desarrollar la lateralidad y la motricidad gruesa, ganar expresión gestual, comprender la relación del cuerpo con el espacio y el tiempo, controlar mejor la postura, el equilibrio y la capacidad de movimiento, además de promover el ritmo y las habilidades de imitación (Flores et al. 2017)

Definición de juego

Para Piaget el juego es una forma de asimilación. Desde la infancia y a través de la etapa del pensamiento operacional concreto, el niño usa el juego para adaptar los hechos de la realidad a esquemas que ya tiene. Se distingue por la asimilación de los elementos de la realidad sin tener que aceptar las limitaciones de su adaptación. Esta Teoría refleja cómo se forma el símbolo en

el niño, en donde se detalla de manera general el juego y su clasificación correspondiente al análisis de cada uno de los tipos estructurales de juego: ya sean de ejercicio o simbólicos.

Cabe señalar que Piaget creía que la acción domina el aprendizaje de los estudiantes, y que sin acción no habría constructivismo, por lo que la acción para Piaget, no era solo un simple movimiento físico, era un acto consciente de apuntar a objetos externos para generar aprendizaje. De esta manera, el aprendizaje no es una manifestación natural o espontánea que puede ser aprendida de manera aislada, sino que se convierte en una actividad indivisible estructurada por diferentes procesos y etapas (Tomás, 2017)

El juego y la expresión corporal

La UNESCO proclamó el derecho del niño a jugar como parte de un llamado de atención sobre el deber necesario de la humanidad de cuidar y atender a los niños. Hablando del juego, muchos investigadores afirman que ocupa un lugar muy importante en la vida de los niños de todas las edades, afirmando que lo que los niños aprenden a través del juego lo asimilan de forma más rápida y eficaz. La expresión corporal se utiliza para desarrollar la capacidad expresiva motora y otras habilidades referente al área cognitiva, emocional y social, si va acompañada de un ritmo musical será más llamativo y ayudará a la concentración de la actividad.

MÉTODO

La técnica fue una entrevista semiestructurada por 10 preguntas realizadas a las docentes del área. A la vez se utilizó la ficha de observación, en la que a través de una lista de chequeo se recolectó información sobre juego y la expresión corporal en los niños. Para la categorización e interpretación de la información obtenida se utilizó el programa Atlas. Ti 9, que además de organizar e interpretar información trabaja con grandes cantidades de información en diferentes formatos digitales.

Análisis de las categorías juego y expresión corporal

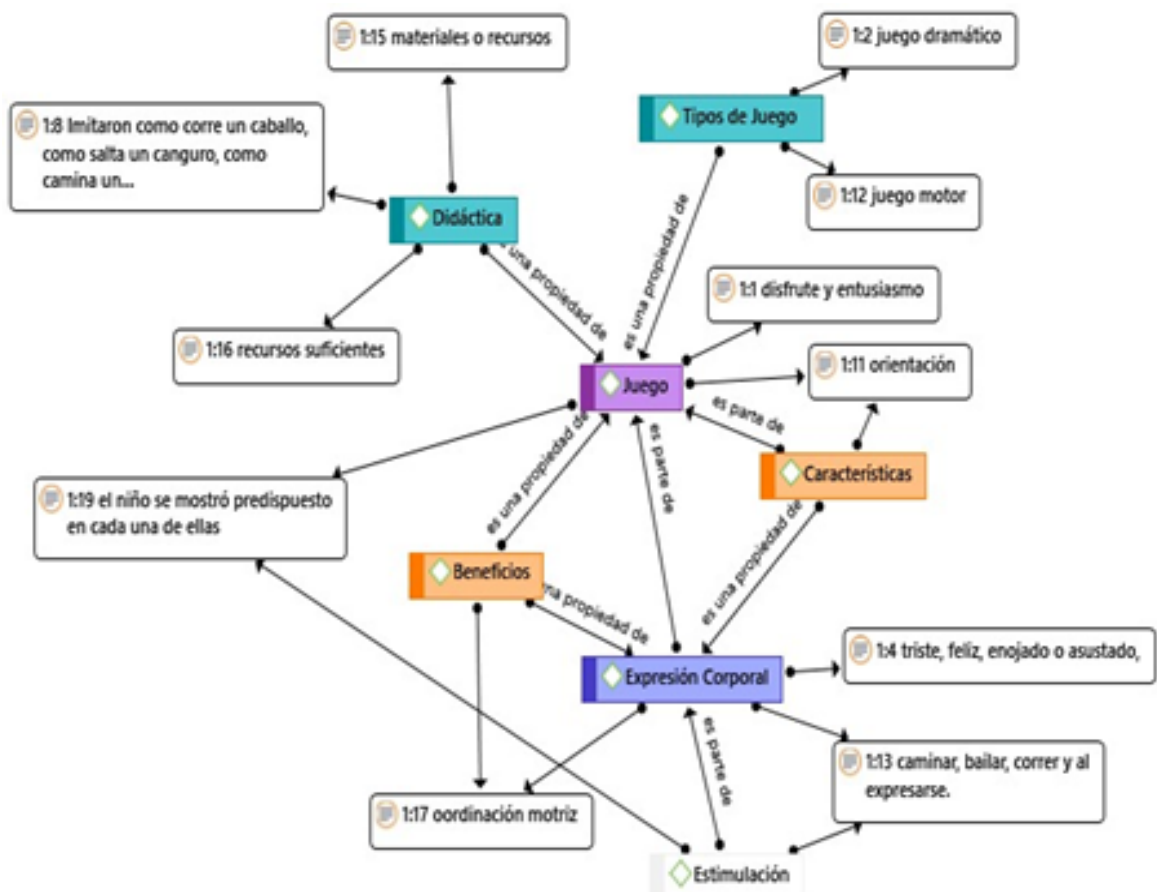
En la red conceptual se observaron las categorías juego y expresión corporal, en el código juego dramático y juego motor, dichos fueron utilizados durante las diferentes actividades para la estimulación de la expresión corporal, del área cognitiva y la socioemocional. (Ver Figura 2.)

También se evidenció que la docente trató de incluir a todos en el juego, pero por la cantidad de estudiantes fue difícil que todos participaran, los juegos se realizaron en la cancha de fútbol, no siendo conveniente el lugar por la existencia de varios elementos distractores.

Los nivel de educación inicial y preparatorio se consideraron las etapas más importantes y formativas en los niños, por lo que se desarrollaron diferentes ámbitos del currículo de educación inicial; en este caso siendo el ámbito de la expresión corporal, una base posibilitadora de comunicación con el lenguaje corporal y el dominio del cuerpo, se involucraron el gesto, los movimientos, el cuerpo, las expresiones y las emociones. Además se propició la imaginación, la creatividad y la espontaneidad de los niños.

La psicomotricidad también se promueve con la expresión corporal, en esta área se ejecutaron procesos para lograr el fortalecimiento de la salud física y mental de los niños.

Figura 2 . Red Conceptual “Juego y Expresión Corporal”.



Fuente: Extraído del Atlas Ti 9

corporal y que necesitan ser reforzados. Para eso las docentes deben dar mayor atención a esta área para identificar las dificultades que tiene cada estudiante. Por lo que es necesario ejecutar correctamente los juegos cumpliendo con el objetivo de la clase y a la vez con el currículo de educación inicial.

Las docentes lograron ejecutar algunos de los juegos para el desarrollo de la expresión corporal, sin embargo, en el nivel teórico desconocen ciertos temas, es decir no existe un equilibrio entre el saber teórico y el práctico. De manera que se recomienda que los docentes reciban capacitaciones en este sentido, para reforzar los conocimientos y brindar una enseñanza de calidad.

Se recomiendan ciertos tipos de juegos para que lo ejecuten las docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje, para trabajar el área de la expresión corporal en los niños de 5 años de edad: juegos dramáticos, juego de caras, juegos simbólicos, juego pirata y ladrón, juego motor y juego de roles, entre otros.

Juegos dramáticos

El espejo: colocar a dos estudiantes de frente, en donde uno de ellos va hacer la función de espejo y el otro a seguir un patrón de movimientos indicados por la maestra, es decir si la maestra indica levantar las manos, el niño espejo debe hacer lo mismo, si dice pararse con una sola pierna de igual forma imitará los movimientos. Este juego estimula las habilidades físicas y la coordinación.

Juego poner caras

Consiste en representar a los niños una situación para experimentar las diferentes emociones. Por ejemplo, estamos en la escuela y nos vienen a buscar para ir todos a la playa. ¿Cómo manifestaremos nuestra alegría? ¿Qué cara ponemos? Los niños tienen que realizar el mayor número de expresiones alegres, por ejemplo, saltar, levantar los brazos, aplaudir o sonreír. Podemos hacer lo mismo con la tristeza, sorpresa. etc.

Juegos simbólicos

Imitando animales: la docente asignará de manera secreta a un estudiante que imite un animal, tomando en cuenta sus movimientos, desplazamiento, sonidos, etc., para que los demás estudiantes adivinen, por ejemplo, como actúa un caballo, un conejo, un ave o una serpiente.

Juego pirata y ladrón

Se escoge un estudiante para ser el "pirata". Los demás miembros del juego se dividen en dos grupos con el mismo número de participantes en cada uno, y se disponen en dos filas paralelas la una de la otra. Enfrente de ambas filas se sentará el pirata con los ojos vendados y al cuidado de su tesoro: las llaves. Los primeros de cada fila, es decir, los ladrones deberán intentar coger las llaves, pero con todo el silencio posible de manera que el pirata sea capaz de discriminar el ruido que oiga. Cuando oiga algo, señalará en la dirección donde lo ha escuchado, y si coincide con uno de los ladrones, este deberá volver al final de su fila dando la oportunidad al siguiente ladrón. Cuando se realiza el cambio de jugadores, el juego se parará un instante para no confundir al pirata. Ganará el equipo que primero consiga el tesoro.

Juego motor

Pase de Pelotas: se coloca en dos equipos, y en dos filas paralelas uno detrás de otro. Sentados con las piernas abiertas deben pasarse el balón por encima de la cabeza. El último que lo recibe pasa adelante, la fila que llegue antes a un punto establecido gana.

La serpiente: se colocan dos filas con igual cantidad de jugadores e intentaran alcanzar la cola del equipo contrario, frustrando mediante cambios de ritmo y movimientos del cuerpo no siendo tocados por la cabeza del grupo adversario.

Juego de roles

Jardín de infantes: Se coordina con los niños para jugar al jardín de infantes, ellos elegirán entre distintos roles como maestros, profesor de música, enfermero, cocinero, etc. Los alumnos jugarán diversos roles. Un adulto jugará a ser el director de la escuela para asesorar a los niños si se presenta alguna duda.

DISCUSIÓN

Se dio a conocer la importancia del juego para desarrollar habilidades expresivas, principalmente a los docentes y expertos en la educación, especialmente a los de educación inicial para que inicien esa práctica desde edad temprana, para que tengan una evolución adecuada las generaciones que van creciendo.

A nivel internacional el trabajo de investigación realizado por Alcocer et al. (2015) “El juego simbólico y la expresión corporal” tuvo como objetivo general, identificar las características que manifiestan los niños y niñas en cuanto al juego simbólico y la expresión corporal. La técnica utilizada fue a través de la observación directa y el instrumento la lista de cotejo. Finalmente se afirmó que las características como el juego libre, imitación de roles, expresión verbal y representación corporal; si demuestran un desarrollo del juego simbólico.

Otro estudio realizado por Queso (2019) llamado “Los juegos corporales y su incidencia en el desarrollo de las nociones espaciales y temporales” que tuvo como objetivo general determinar cómo los juegos corporales inciden en el desarrollo de las nociones espaciales y temporales. El tipo de estudio realizado fue cuasi experimental. Se llega a la conclusión que los juegos corporales inciden adecuadamente en el desarrollo de las nociones espaciales y temporales en los niños y niñas de 5 años de edad.

En Ecuador, el repositorio de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, se destacó el trabajo de titulación perteneciente a Vera (2020) con el título “El juego trabajo y su incidencia en la expresión corporal” cuyo objetivo general fue

analizar la incidencia de la metodología juego trabajo en el desarrollo de la expresión corporal. El tipo de estudio fue de nivel descriptivo y enfoque mixto, es decir, cualitativo y cuantitativo. Los resultados de esta investigación constataron la idea de que las metodologías juego trabajo, tienen una incidencia positiva en el desarrollo de la expresión corporal.

La investigación titulada “La metodología juego-trabajo para fortalecer el ámbito de expresión corporal y la motricidad”, realizada por Ludizaca et al. (2019) tiene como objetivo fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de expresión corporal y motricidad en los niños de 3 a 4 años de edad mediante la metodología juego-trabajo. El cual concluyó que la elaboración del proyecto ha permitido modificar su forma de aprendizaje mediante la correcta implementación de la metodología juego-trabajo.

En el ámbito local, la investigación realizada por Santos (2015) tiene como tema “Juegos teatrales y expresión corporal” Su objetivo fue determinar la influencia de los juegos teatrales para mejorar la expresión corporal en los niños. En conclusión se apreció en la guía de observación que se trabajó el área con una planificación no adecuada, denotando falencias estructurales debido a que no existen áreas óptimas para la recreación teatral.

Sanguña (2016) en su trabajo de investigación titulado “La expresión corporal a través de la aplicación de juegos, como estrategia metodológica para favorecer la motricidad gruesa” Su objetivo fue determinar la importancia de la expresión corporal a través del juego para el desarrollo de la motricidad gruesa en niños de inicial. En conclusión la investigación enfatizó y describió los beneficios de la expresión corporal a través del juego como estrategia metodológica para el desarrollo de la motricidad gruesa en niños de 3 a 4 años.

CONCLUSIONES

Con respecto al tema de investigación el juego y el desarrollo de la expresión corporal en niños de 5 años de edad, se logró establecer las siguientes posturas y reflexiones:

Se determinó la incidencia del uso del juego en el desarrollo de habilidades expresivas corporales en niños de 5 años de edad, ya que el uso habitual de actividades o juegos físicos y referente a la comunicación corporal, permitió al niño mejorar su coordinación, desarrollar su lateralidad, motricidad gruesa y expresar sus pensamientos, emociones y sentimientos a través de la comunicación no verbal de manera adecuada.

El juego al ser utilizado por los docentes como recurso didáctico genera un aprendizaje significativo de manera simple y lúdica favoreciendo el desarrollo intelectual, a través del cual el niño aprende a prestar atención, recordar, razonar y en general a desarrollar el pensamiento lógico en diferentes áreas.

La investigación permitió establecer un constructo de bases teóricas que fundamentaron la influencia del juego en la expresión corporal en los niños de 5 años de edad, lo cual permitió analizar la información necesaria para comprender y construir conocimientos del buen uso del juego. La interpretación de la información obtenida mediante la entrevista y ficha de observación, definió que la práctica del juego por parte de los docentes influyó en el desarrollo de la expresión corporal de los niños de 5 años de edad, de la Escuela de Educación Básica Abraham Lincoln, al ser aplicado como recurso didáctico para el desarrollo de habilidades expresivas corporales.

Se afirmó que aplicar el juego en la primera infancia es indispensable para el desarrollo integral de los estudiantes, siendo esta una manera divertida y entretenida, tanto para el docente como para el estudiante al momento de enseñar y aprender.

REFERENCIAS

- Alcocer, C. y Diaz, K. (2015) El Juego Simbólico y la Expresión Corporal en los niños y niñas del nivel inicial de las instituciones educativas San Juan Apostol y Hunter, Arequipa - 2015. Arequipa. <https://repositorio.ucsm.edu.pe/handle/20.500.12920/3561>
- Bembibre, C. (1 de Marzo de 2022) Definición de Expresión Corporal. Obtenido de Definición ABC: <https://www.definicionabc.com/comunicacion /expresion-corporal.php>
- Chala, E. (2014) La importancia de la Expresión Corporal en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas del primer grado de la Unidad Educativa HISPANO AMÉRICA, de la ciudad de Ambato, provincia de Tungurahua. Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/1245>
- Correa, J. Chirva, C. y Valderrama, J. (2015) Expresión Corporal: Una propuesta Didáctica para mejorar la Comunicación no verbal en el grado segundo del Ied La Nueva Constitución. Bogotá. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/8514>
- Flores, P. Requena, K. & Carrillo, S. (2017) Juego trabajo en la expresión corporal y motricidad para potenciar aprendizajes significativos. Conference Proceedings, 108. <https://investigacion.utmachala.edu.ec/proceedings/index.php/utmach/article/view/53>
- Landi, S.(2017) Estrategias Metodológicas Lúdicas para mejorar la motricidad fina en niños y niñas de 3 a 4 años de edad del centro de Educación Inicial Antonio Borrero Vega en el nivel Inicial 1B Año lectivo 2016-2017. Cuenca-Ecuador. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/14583>
- Ludizaca, J. y Palacios, P. (2019) La metodología juego trabajo para fortalecer el ámbito de la expresión corporal y la motricidad. Azoguez: Universidad Nacional de Educación <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1163>
- Montero, B. (2017) Aplicación de Juegos Didácticos como Metodología de Enseñanza: Una revisión de la Literatura . Dialnet, 75-92. <https://dialnet.unirioja.es/>

servlet/articulo?codigo=6000065

- Queso, N. (2019) Los juegos corporales y su incidencia en el desarrollo de las nociones espaciales y temporales en los niños y niñas de 4 años de la institución educativa inicial N°571 Pumaorco del distrito de Sicuani provincia de Canchis región Cusco-2019. Cerro de Pasco. http://repositorio.undac.edu.pe/bitstream/undac/1830/1/T026_25617892_T.pdf
- Pérez, A. (2021) Universidad Espiritu Santo. Obtenido de <https://uees.edu.ec/la-importancia-del-juego-para-mejorar-el-desarrollo-de-nuestros-ninos/>
- Sanguña, J. N. (2016). La Expresión corporal a través de la aplicación de juegos como estrategia metodológica para favorecer la motricidad gruesa a niños y niñas de 3 a 4 años del centro infantil "FLORENTINOS" en el año lectivo 2015-2016. Quito: Universidad Tecnológica Equinoccial. https://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/15754/1/67703_1.pdf
- Santos, M. (2015) Juegos teatrales para desarrollar la expresión corporal de los niños de educación inicial de la Escuela Juan Gómez Burau, comuna Libertador Bolívar, parroquia Manglaralto, cantón Santa Elena provincia de Santa Elena período 2014-2015. La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/2826>
- Tomás, A. (2017) Piaget y el valor del Juego en su teoría estructuralista. Obtenido de E-Innova BUCM: <http://webs.ucm.es/BUCM/revcul/e-learning-innova/6/art431.php#.YtzaR3bMJPa>
- Troya, Y. (2021) La Expresión Corporal en tiempos de pandemia. Una propuesta metodológica de adaptación de los contenidos expresivos en el ámbito universitario. Acción Motriz, 47. <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/184>
- Vera, T. (2020) El juego trabajo y su incidencia en la expresión corporal de los niños de 4 a 5 años de educación inicial en la educativa Brisas del Río en el período 2019. . Guayaquil: Universidad Laica Vicente Rocafuerte. <http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/4098?mode=ful>



Práctica de Educación Física en Población General, Bogotá Colombia

Practice of Physical Education in the General Population, Bogotá Colombia

Camilo Morales Rincón

tep.entrenador@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5042-4037>

Centro de Cultura Física Cronos, Bogotá, Colombia

Viviana Gómez Reyes

cronoscolombia@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1748-6970>

Centro de Cultura Física Cronos, Bogotá, Colombia

| Recibido: 05 de marzo 2023 | arbitrado: 22 de abril 2023 | aceptado: 04 de junio 2023 | publicado: 01 de septiembre 2023

Resumen

La educación física es un área que no solo se enfoca en procesos de lanzar y patear, busca a partir del movimiento y la corporalidad aportar al desarrollo integral de los participantes, quienes se involucran en esta en los primeros grados de escolaridad, es así como se el objetivo de determinar, por medio de la recolecta información, el desarrollo de la práctica de educación física en población mayor de edad, el impacto y aporte que esta tiene en la cotidianidad de las personas, se obtienen 232 respuestas encontrando un 66.8% de satisfacción frente a la clase recibida de educación física durante su proceso educativo, de igual manera el 73,3% indica que lo trabajado en la asignatura tiene un impacto positivo y una aplicabilidad en su cotidianidad; esto nos permite evidenciar la contribución que la educación física realiza en los procesos particulares de cada individuo que tendrán un impacto en lo social y en su contexto, así mismo la relación con la teorización de distintos autores consultados.

Palabras clave:

Educación; Educación Física; Práctica; Participación; Socialización

Abstract

Physical education is an area that not only focuses on throwing and kicking processes, it seeks, through movement and corporality, to contribute to the integral development of the participants, who get involved in it in the first grades of schooling, this is how it is The objective of determining, through the collection of information, the development of the practice of physical education in the adult population, the impact and contribution that it has on people's daily lives, 232 responses were obtained, finding 66.8% satisfaction. Compared to the physical education class received during their educational process, similarly 73.3% indicate that what they worked on in the subject has a positive impact and applicability in their daily lives; This allows us to demonstrate the contribution that physical education makes to the particular processes of each individual that will have an impact on society and their context, as well as the relationship with the theorization of different authors consulted.

Keywords:

Education; Physical Education; Practice; Participation; Socialization

INTRODUCCIÓN

Diferentes generaciones han disfrutado y participado de las clases de educación física durante su proceso de educación en primaria y secundaria, una asignatura que sabemos genera aportes significativos y presenta gran adherencia por parte de los estudiantes, es así como se estructura la encuesta práctica de educación física en población adulta en la ciudad de Bogotá Colombia, con objetivo de recolectar información acerca de la práctica de educación física en población mayor de edad, el impacto y aporte que está tiene en la cotidianidad de las personas encuestadas. del Val Martín et al., (2023) plantea en su estudio la importancia de atender las directrices establecidas por la UNESCO en lo que se refiere a una educación física de calidad, la cual se logra al alinear el trabajo de todos los actores involucrados en el proceso de la educación física, fortaleciendo el área en procesos técnicos, teóricos y operativos. Encontrando la aplicabilidad de los mismos en acciones disciplinares y actividades cotidianas.

Es importante reconocer que en los procesos de educación física existen varios actores, los estudiantes, los profesores, las familias, las instituciones, entre otros. Martínez et al., (2023) genera una reflexión con relación a la formación de los nuevos profesionales de educación física en Chile encontrando que actualmente se evidencia una percepción moderada - alta, por parte de los mismos en el dominio de la inclusión a través de procesos de educación física, situación que es contraria a estudios anteriores donde se veía una deficiencia en los procesos formativos de los profesionales en temas relacionados con educación inclusiva, la educación física pretende aportar al desarrollo del ser humano empleando el cuerpo como una herramienta facilitadora en procesos de socialización reconocimiento y aprendizaje, de esta manera el profesional del área debe contar con las herramientas y desarrollar metodologías que permita la inclusión y la participación de los diferentes actores en el proceso con sus características particulares lo

que permite que el área de educación física tenga una alta aceptación por parte de los estudiantes en educación de primaria y secundaria.

La educación física va más allá del movimiento o de la realización específica de deportes, Bernate et al., (2019) plantea la importancia del trabajo de habilidades sociales desde edades tempranas. Los procesos de socialización, identificación del individuo, aceptación de la diferencia, respeto por los demás, reconocimiento de las normas, entre otros, son acciones que desde la educación física se pueden trabajar generando una sensibilización frente a las mismas y entregando herramientas que permita su aplicación y réplica en los diferentes contextos de los estudiantes. Basados en la aceptación que la asignatura tiene por parte de un alto porcentaje de los mismos, se ha de estructurar actividades que permitan la participación y la inclusión, generando trabajos a partir de la tríada, el cuerpo que socializa, el cuerpo que aprende y el cuerpo que comunica.

Por las características de participación que presentan las actividades desarrolladas en educación física, se facilitan los procesos de socialización, por ende la convivencia escolar se ve impactada positivamente, Roa et al., (2019) implementa un programa de educación física para mejorar la convivencia escolar en una institución donde concluye, se mejoró el trabajo en equipo y se disminuyó los problemas de convivencia a través de una serie de actividades diferenciales e innovadoras encontrando aportes en otras áreas de desarrollo de los estudiantes. Cabe mencionar que la aplicación de programas a través de la educación física en la atención de problemáticas de convivencia deben tener clara la caracterización y las necesidades del contexto y de la población que será atendida, actualmente las riñas, el bullying, la búsqueda de identidad y reconocimiento entre otros factores generan grandes conflictos dentro de la comunidad estudiantil por ende los programas y las estrategias que se establezcan deben estar organizados y planificados, presentar grados de flexibilidad y adaptabilidad buscando la

disminución y mitigación de la problemática, apoyándose en las diferentes redes tanto intramurales como extramurales.

Gutiérrez et al., (2019) establece en su trabajo la importancia del aporte de la educación física al desarrollo de la educación en valores en educación infantil y primaria, donde plantea la relevancia de tener una propuesta integral y clara frente a las acciones y actividades a desarrollar, además de estructurar y generar procesos de investigación que permitan evidenciar el aporte que se genera a través de la educación física en formación integral en los estudiantes. De esta manera reafirmamos que la educación física es un componente dinamizador en la educación de los estudiantes que permite agrupar diferentes componentes y desarrollar la integralidad del participante mediante el movimiento, el cuerpo y las formas jugadas. Otro de los temas trabajados en la educación física es el de género Álvarez et al., (2019) plantea un estudio frente a la construcción de las masculinidades y feminidades, refleja que algunas de las actividades desarrolladas durante las sesiones de educación física presentan una jerarquización de alguno de los géneros direccionando a los estudiantes a establecer que algunas actividades son de carácter masculino o femenino, de igual manera establece que la clase de educación física es un espacio privilegiado para la integración de estos géneros, es la actitud y la metodología del profesional del área el romper paradigmas e impedir estigmatizar la práctica y algunas actividades. El Mundo es de hombres y mujeres debe existir una participación, igualdad y equidad, la educación física es el espacio idóneo para crear sensibilización frente a los géneros y lograr la inclusión, el lograr integrar, involucrar y hacer partícipe a todos y cada uno de los integrantes de la clase sin importar el género reconociendo el aporte que realizan además de la fundamentación del trabajo en equipo permitirá ir rompiendo con pensamientos retrógrados de que existen actividades, colores, entre otros; específicos para un género la práctica de actividades de movimiento y corporalidad deben ser de gusto propio, bajo acciones seguras y de acuerdo a las

características y metas de cada individuo

Cuando se plantea la importancia de establecer acciones que permitan encontrar la funcionalidad de las temáticas trabajadas en educación física fuera del contexto educativo, Moya & Peirats, (2019) indican que se pueden generar proyectos de educación física basados en la metodología ABP (aprendizaje basado en proyectos) lo que permitirá establecer una mayor adherencia a las temáticas y a la aplicación de las mismas en la vida cotidiana. Chaparro et al., (2020) en su estudio de educación física en primaria, reafirma que la educación física no solamente está enfocada a actividades de movimiento, sino que se encuentran procesos de formación integral, de vinculación, de redes de apoyo y de procesos de superación individual y reconocimiento del otro a través de diversas actividades empleando formas jugadas.

En el proceso de la educación física podemos referirnos a una diversidad de maneras de enseñar e impartir la asignatura, Espada & Pineño, (2020) presentan un análisis frente a los estilos de enseñanza preferidos por los docentes de educación física en secundaria, encontrando una variabilidad que permite que el estudiante sea un agente activo en el proceso y el docente asuma un rol de facilitador y mediador en el proceso. Así es que podemos inferir que la metodología empleada por el docente y las actividades propuestas por el mismo tienen un impacto significativo en la satisfacción, adherencia y posterior réplica de la educación física por parte de los estudiantes. En cuanto a la satisfacción frente a la clase de educación física, Álvarez et al., (2019) plantea en su estudio que los hombres y estudiantes más jóvenes afirman divertirse más en la clase en cuanto a las mujeres y estudiantes de mayor edad encuentran menos diversión, esto indica que se debe tener en cuenta el desarrollo humano y las características de cada una de las etapas para de esta manera proponer actividades que generen interés de participación por parte de todos los actores en clase, se debe establecer estrategias que continúen con la integración de los géneros y la participación activa de los mismos empleando diversos estilos de enseñanza generando actividades innovadoras y

entendiendo las necesidades de los participantes y el cubrimiento del objetivo de la clase.

Bernate et al. (2019) es claro, al plantear el impacto social del deporte y la actividad física en los entornos escolares, es así como la educación física debe estar estructurada, planeada y organizada, con carácter de flexibilización de acuerdo al contexto, logrando con esto que a través de acciones de juegos cooperativo, competitivo y social se aporte a la formación integral de los estudiantes. Los procesos educativos han de estar centrados en el estudiante, pero hay un actor fundamental en este proceso y son los docentes, López (2023) plantea una mirada reflexiva frente al perfil del docente de educación física en el siglo XXI, en donde se puede evidenciar que este profesional ha de contar con una estructura integral que le permita analizar, proponer y argumentar a partir de la crítica teniendo una claridad del contexto y la realidad donde desenvuelve su quehacer. Desde la educación física se deben generar diversas estrategias para la atención de los estudiantes, Morales & Rivera, (2023) presenta una propuesta de acompañamiento en educación primaria y secundaria desde las áreas de movimiento y corporalidad, generando la integración de estas, organizando y logrando que se observen de una manera transversal, que las actividades desarrolladas sumen en el tiempo y generen impacto, adherencia y funcionalidad en la formación integral del estudiante.

MÉTODO

Investigación cuantitativa, cuyo procedimiento fue el siguiente. se estructura un formulario de encuesta que tiene como objetivo la recolección de información acerca de la práctica de educación física en población mayor de edad, en la ciudad de Bogotá Colombia, compartida mediante correo electrónico y se encuentra disponible del 23 de marzo al 5 de abril del 2023, direcciona a 400 personas y se obtiene 232 respuestas, se desarrolla empleando el método mixto con un enfoque cuantitativo-cualitativo que utiliza recolección de datos a través de encuesta. El cuestionario cuenta con tres secciones: caracterización poblacional (5 preguntas), preguntas generales (7 preguntas) y preguntas específicas de la práctica de educación física (46 preguntas).

Aplicación del cuestionario de caracterización poblacional de los participantes donde se preguntó sexo, rango de edad, grupo étnico, estrato socioeconómico y tipo de encuestado.

Tabla 1. Características de la Población

		n = 232
Sexo	Mujer	119
	Hombre	109
	Intersexual	4
Rango de edad	18 a 28 años	57
	29 a 38 años	58
	39 a 48 años	82
	49 a 58 años	27
	59 a 68 años	8
	Mayor a 69 años	0
Grupo étnico	Ninguno	186
	Gitano(a)	0
	Raizales	4
	Afro descendientes	33
	Indígenas	7
	Palenquero(a)	2
Estrato Socioeconómico	1	53
	2	67
	3	80
	4	32
	5	0
	6	0
Tipo de encuestado y/o participante	Profesional en educación física	40
	Profesional del sector (profesional en cultura física, profesional en entrenamiento deportivo, profesional en ciencias del deporte, profesional en deporte y actividad física)	25
	Tecnólogo y/o técnico del área del deporte y la actividad física	40
	Profesional, tecnólogo y/o técnico del área de la salud	60
	Profesional, tecnólogo y/o técnico de otras áreas	44
	Población general	23

Fuente: cuestionario de caracterización diseñado por los autores, elaborado en Google forms

Como se puede evidenciar en la tabla anterior, el 53,1% de los participantes son mujeres, el 47,0% hombres y el 1,7% intersexuales. La población está en un rango de edad entre los 18 y los 68 años, con un porcentaje del 24,6% en edades de 18 a 28 años, 25,0% de 29 a 38 años, 35,3% de 39 a 48 años, 11,6% 49 a 58 años y 3,4% 59 a 68 años. La situación socioeconómica de la población se ubica en estratos uno al cuatro, obteniendo como porcentaje el 22,8% a estrato uno, 28,9% estrato dos, 34,5% estrato tres, 13,8% estrato cuatro.

Con relación a grupos étnicos se identifica un 14,2% afrodescendientes, 3,0% indígenas, 1,7% raizales y 80,2% ninguno. El tipo de encuestado es 17,2% Profesional en educación física, 10,8% Profesional del sector, 17,2% Tecnólogo y/o técnico del área del deporte y la actividad física, 25,9% Profesional, tecnólogo y/o técnico del área de la salud, 19,0% Profesional, tecnólogo y/o técnico de otras áreas y 9,9% Población general.

En la segunda sección se plantean preguntas generales en lo que se refiere a: práctica actividad física y /o deporte, recibió clase de educación física, con qué frecuencia era su clase de educación física, cree usted que, recuerda

las temáticas trabajadas en educación física, en educación física, cuáles de las siguientes temáticas trabajo y es claro para usted por qué la educación física está en las asignaturas que se imparten en educación primaria y secundaria.

La sección uno y dos se establecieron para identificar las características generales de los participantes y el impacto global de la práctica de educación física durante su educación primaria y secundaria, abriendo el espacio para direccionar la sección tres donde se profundiza en el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación física, el impacto, aporte y aplicación que esta tiene en su vida cotidiana como adulto/a.

Posteriormente, se hace el análisis de los datos obtenidos en la sección dos y tres se generan las conclusiones pertinentes frente a la práctica de educación física.

RESULTADOS

De acuerdo a las respuestas otorgadas por los 232 participantes en la sesión dos y tres, observaremos los resultados obtenidos a continuación.

En la sección dos preguntas generales se encuentran qué:

Tabla 2. Preguntas generales

		n = 232	
		Si	No
Práctica actividad física y/o deporte		180	52
Recibió clases de educación física durante su	Educación primaria	201	31
	Educación secundaria	181	51
Con qué frecuencia eran sus clases de educación física por semana	Una vez a la semana	162	
	Dos veces a la semana	70	
	Tres veces a la semana	0	
	Más de tres veces a la semana	0	
Cree usted que	Debería existir mayor reglamentación frente a los profesionales de educación física	200	32
	La asignatura de educación física debería ser obligatoria en educación primaria y secundaria	215	17
	La asignatura de educación física tiene relación con las demás asignaturas	190	42
	La educación física debería ser impartida por un profesional específico del área, con capacidades concretas	220	12
	Lo trabajado o visto en la clase de educación física, lo ha podido aplicar en su vida cotidiana y/o profesional, le ha sido útil	170	62

		Si	No
Recuerda las temáticas trabajadas o vistas en las clases de educación física		175	77
En la clase de educación física cuáles de las siguientes temáticas trabajo	Autocuidado	170	62
	Competencias ciudadanas	70	162
	Deportes de conjunto (fútbol, baloncesto, voleibol, entre otros)	212	20
	Deportes individuales (atletismo, natación, gimnasia, boxeo, entre otros)	130	102
	Estilos de vida saludable	50	182
	Juegos y rondas	205	27
	Movilidad Sostenible y responsable	56	176
	Valores éticos y morales	137	95
	Es claro para usted por qué la educación física está en las asignaturas que se imparten en educación primaria y secundaria (cual es el objetivo de la Educación Física)	205	27

Fuente: cuestionario preguntas generales por los autores, elaborado en Google forms

De acuerdo a lo presentado en la tabla 2 se puede observar que, el 77.6% de los encuestados mantienen el hábito de la realización de actividad física en cuanto el 22.4% indica no realizar práctica de actividad física, esto puede reflejar que el desarrollo de las clases de educación física tuvo un impacto positivo para mantener una población activa posteriormente a la culminación de sus estudios de primaria y secundaria.

Ante la pregunta recibió clases de educación física en educación primaria, el 86.6% indicó que sí, en cuanto el 13.4% que no, si recibió clase de educación física en educación secundaria, el 78% indica que sí y el 22% indica que no, aunque es un alto porcentaje positivo es importante continuar generando estrategias para que un mayor porcentaje de la población cuente con clase de educación física en sus procesos educativos base se debe aclarar que estos porcentajes presentados representan la respuesta de los 232 encuestados.

Sobre la pregunta con qué frecuencia eran sus clases de educación física, se identifica que la frecuencia de la clase de educación física es de una a dos veces por semana, obteniendo como respuesta un 69,8% para una vez por semana y 30,2% dos veces a la semana. La pregunta cree

usted está compuesta por cinco ítems, los cuales se enfocan en generalidades de la asignatura de educación física encontrando que el 86,2% de los encuestados indica que debería existir mayor reglamentación frente a los profesionales de educación física, el 92,7% indica que la asignatura de educación física debería ser obligatoria en educación primaria y secundaria, 81,9% refiere que la asignatura de educación física tiene relación con las demás asignaturas vistas en su proceso de educación, en cuanto el 94,8% indica que la educación física debería ser impartida por un profesional del área específica y el 73,3% refiere que lo trabajado en educación física lo ha podido aplicar en su vida cotidiana o profesional.

Frente a la pregunta en la clase de educación física cuáles de las siguientes temáticas trabajó, el 91,4% refiere deportes de conjunto, tales como fútbol, baloncesto o voleibol, entre otros; el 88,4% indica la temática juegos y rondas y el 73,3% la temática autocuidado; en cuanto a las temáticas que mayor porcentaje representaron en relación con no ser trabajadas fueron estilos de vida saludable con el 78,4%, movilidad sostenible y responsable 75,9% y competencias ciudadanas 69,8%.

En lo que se refiere a la sección tres, preguntas

específicas de la práctica de educación física, se generaron 46 ítems con tres niveles en la escala de valoración: en desacuerdo, algo de acuerdo, de acuerdo; obteniendo como resultado.

Tabla 3. Preguntas específicas de la práctica de educación física

	En	Algo de acuerdo	De acuerdo
Aprobar la asignatura de educación física fue más fácil que las otras asignaturas	21,6%	29,3%	49,1%
Cuando terminaba la clase de educación física me cambiaba de ropa	58,2%	19,4%	22,4%
Desde la clase de educación física se me animó a llevar una vida con estilos saludables	25,9%	53,9%	20,3%
Educación física y deporte de lo mismo	36,6%	44,0%	19,4%
El número de horas de educación física semanales eran suficientes	62,1%	19,8%	18,1%
El profesor/a de educación física debe practicar todos los deportes	51,7%	34,5%	13,8%
El profesor/a de educación física dominaba las temáticas de la asignatura	20,7%	32,3%	47,0%
El profesor/a de educación física era más rígido y disciplinado que los demás profesores	25,4%	38,4%	36,2%
El profesor/a de educación física intentaba que sus clases fueran divertidas	19,4%	28,0%	52,6%
El profesor/a de educación física se preocupaba por nuestra seguridad en las actividades	29,3%	36,6%	34,1%
El profesor/a de educación física siempre estaba presente durante toda la sesión de clase	36,2%	41,4%	22,4%
El profesor/a de educación física solía comunicarse mediante el sonido de un pito	13,8%	19,4%	66,8%
El profesor/a de educación física tenía mayor relación y comunicación con los estudiantes	17,2%	27,6%	55,2%
El trabajo del profesor/a de educación física es muy sencillo	34,5%	41,8%	23,7%
En clase de educación física nunca dejan trabajos de profundización	15,1%	32,8%	52,2%
En educación física me indicaban hacer un cambio de camisilla como proceso de higiene personal	33,2%	39,2%	27,6%
En educación física me relacioné más con mis compañeros que en otras clases	15,1%	19,8%	65,1%
En educación física no se aprende nada	65,9%	19,0%	15,1%
En educación física realicé el test de Cooper (correr durante 12 minutos)	23,3%	19,4%	57,3%
En educación física se debería aclarar las temáticas a partir de una base teórica	13,8%	34,5%	51,7%
En educación física son importantes los exámenes prácticos y teóricos	10,8%	17,2%	72,0%
En la asignatura de educación física se me explicó el objetivo y las temáticas a trabajar	30,2%	33,6%	36,2%
La asignatura de educación física era divertida porque salíamos del salón y asistíamos al parque	15,1%	20,3%	64,7%
La asignatura de educación física es asistir en sudadera y practicar un deporte	53,9%	36,2%	9,9%
La asignatura de educación física es difícil	64,2%	32,3%	3,4%
La asignatura de educación física nunca se reprueba	42,2%	51,7%	6,0%
La clase de educación física mejoró mi estado de ánimo y condición física	24,1%	20,3%	55,6%
La clase de educación física tiene la misma exigencia para hombres y mujeres	47,0%	32,3%	20,7%
La educación física era aburrida y monótona	78,0%	19,4%	2,6%
La educación física es la asignatura que más me gustaba	18,1%	47,4%	34,5%
La educación física es más importante que el resto de las asignaturas	55,2%	20,7%	24,1%
La educación física es una asignatura de poca exigencia académica	16,4%	34,1%	49,6%
La educación física no solo es practica	17,7%	36,6%	45,7%
La evaluación en educación física era justa y equitativa	28,0%	38,4%	33,6%
La práctica de educación física no tiene en cuenta la individualidad de cada estudiante	51,7%	21,1%	27,2%
Las actividades de educación física son fáciles, solo es ejecutar	51,7%	36,2%	12,1%
Las clases de educación física me aportaron para mi futuro	19,4%	28,0%	52,6%
Las clases de educación física solo es correr o realizar actividades con balones	18,1%	69,0%	12,9%
Las temáticas que recibí en la asignatura de educación física son necesarias e importantes	24,1%	38,4%	37,5%
Lo que se ve en educación física no es aplicable ni sirve para nada	69,4%	20,7%	9,9%
Me costó realizar los ejercicios que proponía el profesor de educación física	47,4%	37,5%	15,1%
Me siento satisfecho/a con la clase recibida de educación física	13,8%	19,4%	66,8%
Obtener buenas notas en educación física es fácil	34,5%	49,6%	15,9%
Recordaba que era día de educación física porque asistía en sudadera	53,4%	30,2%	16,4%
Reprobar la asignatura de educación física es igual de importante que otra asignatura	17,2%	13,4%	69,4%
Se podría mejorar la asignatura de educación física	13,8%	8,6%	77,6%

Fuente: cuestionario preguntas generales por los autores, elaborado en Google forms

En relación con los cuarenta y seis ítems de la encuesta se destacan por su porcentaje las respuestas de: cuando terminaba la clase de educación física me cambiaba de ropa el 58,2% está en desacuerdo esto puede indicar que no existía una recomendación frente a una higiene personal en lo que se refiere al cambio de ropa posterior a la realización del ejercicio físico, desde la clase de educación física se animó a llevar una vida estilo saludable 53,9% algo de acuerdo la educación física se encamina a generar sensibilización frente a estilos saludables de vida, el 62,1% está en desacuerdo que el número de horas de educación física semanal eran suficientes acción que puede ser revisada en los planes y mallas curriculares de las instituciones, el 52,6% refiere que el profesor de educación física intentaba que sus clases fueran divertidas esto puede ser uno de los factores por los cual es la asignatura cuenta con buena recepción por parte de los estudiantes, el profesor de educación física solía comunicarse mediante el sonido de un pito el 69,8% está de acuerdo la educación física emplea diferentes estrategias de comunicación visuales auditivas corporales, el 55,2% está de acuerdo que el profesor de educación física tenían mayor relación y comunicación con los estudiantes, en cuanto el 52,2% refiere que nunca tuvieron trabajo de profundización en la asignatura de educación física, en procesos de socialización el 65,1% está de acuerdo que durante la realización de la clase de educación física presentó mayor relacionamiento con sus compañeros de clase, el 65,9% está en desacuerdo que en educación física no se aprende nada, el 57,3% refiere haber realizado el test de Cooper como una de las actividades permanentes en educación física, en cuanto a los procesos de evaluación indican que en la educación física es importante los exámenes prácticos y teóricos el 72,0% está de acuerdo, Sobre los escenarios y espacios de realización de la clase de educación física el 64,7% está de acuerdo que la asignatura era divertida porque generaba otros espacios de participación diferentes al aula de clase convencional, el 53,9% está en desacuerdo que la asignatura de educación física es asistir en sudadera

y practicar un deporte, la asignatura de educación física es difícil el 64,2% está en desacuerdo, en cuanto el 78,0% indica estar en desacuerdo que la educación física es aburrida y monótona, frente a la aplicación de la educación física el 52,6% está en acuerdo que esta le aportó a su futuro y el 69,0% está parcialmente de acuerdo que la clase de educación física solo era correr y realizar actividades con balones, al igual el 69,4% está en desacuerdo que lo visto en educación física no es aplicable ni sirve para nada en la vida, en grado de satisfacción el 66,8% indica sentirse satisfecho con lo realizado y visto en la clase de educación física y el 77,6% está de acuerdo que la asignatura de educación física puede mejorar, se debe tener claridad que los resultados presentados equivalen a las respuestas otorgadas por los 232 participantes.

La tabla 3 nos permite evidenciar que la educación física tiene un papel importante en los procesos de educación a nivel primaria y secundaria, es una asignatura recordada que presenta diferentes variables de análisis con relación a desarrollo, elementos, escenarios, docente, actividades, participación, entre otras; lo que permite que se generen y estructuren estrategias de mejora encaminadas a una educación física de calidad y con una funcionalidad en la cotidianidad.

DISCUSIÓN

Se encuentra relación entre lo planteado por los diferentes autores y lo identificado en la encuesta práctica de educación física en población adulta en la ciudad de Bogotá Colombia, es importante destacar que la educación física no es el catalizador de las diferentes situaciones y problemáticas que se encuentran, pero sí es una herramienta facilitadora y dinamizadora para atenderlas y aprontarlas, al igual que para la formación integral de los estudiantes, qué bien estructurada, planeada y organizada tendrá un impacto positivo en estos que a su vez podrán replicar lo aprendido en su vida cotidiana y aportar a una sociedad más activa y saludable.

Una adecuada clase de educación física en procesos de educación primaria y básica tendrá un impacto positivo al transcurrir del tiempo cuando los estudiantes se encuentren en edades adultas. Giakoni et al., (2021) presenta en su estudio un análisis en relación con la condición física y composición corporal de los estudiantes sobre la frecuencia semanal de la clase de educación física, se observa que quienes no contaron con clase de educación física presentaron baja condición física en cuanto a los que contaron con dos o cuatro horas de educación física a la semana presentaban condiciones físicas aceptables y buenas. Es importante comprender que la clase de educación física permite mejorar la condición y composición corporal a través de una serie de actividades, ejercicios y recomendaciones, además de aportar a procesos de socialización, comunicación y aprendizaje el generar una cultura de movimiento y actividad en población infantil y juvenil direccionará a obtener sociedades menos sedentarias encontrando la aplicación de las temáticas y de las herramientas entregadas en la educación física en su cotidianidad. Por su parte, Zueck et al., (2020) mediante su investigación, demuestra el alto grado de satisfacción e intencionalidad de práctica física y adherencia de estilos de vida saludable a partir de la participación y asistencia a clase de educación física, es de aclarar que una clase estructurada y planificada permite obtener ese impacto logrando que los estudiantes se apropien de la temática y repliquen los procesos. Ante lo cual sea de establecer estrategias para que los estudiantes no solamente disfruten y tengan satisfacción de la clase de educación física durante su tiempo escolar, sino que encuentren la funcionalidad de la misma en edades mayores y en diversos contextos profesionales, laborales, sociales, entre otros. Una práctica de educación física clara repercute en una adherencia a la realización de actividad física en la cotidianidad

CONCLUSIONES

Atendiendo el objetivo de la encuesta en lo que se refiere a recoger información frente a la práctica de educación física podemos encontrar diferentes componentes de análisis como son: docentes,

escenarios, elementos, materiales, estudiantes, actividades, metodología, entre otras. Se destaca la participación de los 232 encuestados en la realización de actividad física en su proceso educativo, encontrando que un alto porcentaje refiere que la educación física debe ser impartida por un profesional del área específica, situación que actualmente en Colombia se está ajustando y reglamentando al encontrar diferentes normativas y actualizaciones de las mallas curriculares en la formación de los profesionales del área acción que permitirá que el sector de la educación física inicie procesos de mejora encaminados a una educación física de calidad.

Lo trabajado en educación física se puede practicar en la cotidianidad y ser útil, algo que refieren positivamente los encuestados y que se observa al encontrar la aplicabilidad y la funcionalidad de los procesos trabajados direccionados a la salud, al bienestar, la disminución del sedentarismo y el autocuidado, de igual manera se debe profundizar en temáticas como competencias ciudadanas movilidad sostenible entre otras, que también presentan un impacto a nivel individual y social.

La educación física presenta un alto grado de satisfacción y adherencia por parte de los estudiantes acción que es positiva, se puede emplear para desarrollar diferentes programas y proyectos apoyándose en esa actividad esencial para ser humano que es la movilidad, aclarando que la educación física no es sinónimo deporte y tampoco es exclusivo de acciones de correr y saltar, se puede emplear de diversas maneras y entrelazarla con otras áreas buscando la formación y desarrollo integral de los participantes, tampoco se puede descargar toda la problemática y situación en la educación física, puesto que no es el catalizador de estas sino un medio facilitador y dinamizador de participación, reconocimiento e integración del individuo con sus pares y contexto.

REFERENCIAS

- Alvarez González,V, Gómez López, M., & Granero Gallegos, A. (2019). Relación entre la satisfacción con las clases de Educación Física, su importancia y utilidad y la intención de práctica del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Complutense de Educación*, 30(2). <https://doi.org/10.5209/rced.57678>
- Bernate, J., Fonseca, I., & Rafael, E. (2019). Impacto social del deporte y la actividad física en el ámbito escolar. *Athlos: Revista Internacional de Ciencias Sociales de La Actividad Física, El Juego Y El Deporte*, 16, 36–59. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6837390.pdf>
- Bernate, J., Fonseca, I., Betancourt, M., García, F., & Sabogal, H. (2022). COMPETENCIAS CIUDADANAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR. *Acción Motriz*, 23(1), 90–99. Recuperado a partir de <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/142>
- Chaparro-Parada, S. M., Jaimes-Jaimes, G., y Noy-Martínez, M. O. (2020). LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA BÁSICA PRIMARIA. *Revista Digital: Actividad Física Y deporte*, 6(2), 195–201. <https://doi.org/10.31910/rdafd.v6.n2.2020.1576>
- del Val Martín, P., Kukurová, K., Ho, W., Blázquez Sánchez, D., & Sebastiani Obrador, E. M. (2023). La percepción de la Educación Física de calidad (EFC) desde la óptica de los profesionales en Ecuador (The perceptual understanding of quality Physical Education (QPE) from professional in Ecuador). *Retos*, 48, 16–23. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.96531>
- Espada Mateos, M., & Pineño, P. J. (2020). Identificación de los estilos de enseñanza preferidos por los docentes de Educación Física en Educación Secundaria. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(25), 167–182. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i25.1525>
- Giakoni Ramírez,F, Paredes Bettancourt,P & Duclos Bastías,D. (2021). Educación Física en Chile: tiempo de dedicación y su influencia en la condición física, composición corporal y nivel de actividad física en escolares. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación*, 39, 24–29. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7586489.pdf>
- Gutiérrez Sánchez, M., Romero Sánchez, E., & Izquierdo Rus, T. (2019). Creencias del profesorado de Educación Física en Educación Primaria sobre la educación en valores. *Educatio Siglo XXI*, 37(3 Nov- Feb), 83–110. <https://doi.org/10.6018/educatio.399171>
- Lopez Izarra, E. (2023). Perfil del Docente de Educación Física Una mirada desde la complejidad del siglo XXI. *MENTOR Revista De investigación Educativa Y Deportiva*, 2(5), 300–314. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i5.5891>
- Martínez-Angulo, C., Deneb, E., Pindal, C., Gallardo-Fuentes, F., Carter-Thuillier, B., & Peña-Troncoso, S. (2023). Percepción de autosuficiencia hacia la inclusión en el futuro profesorado de Educación Física: un estudio en contexto chileno (Perception of self-sufficiency towards inclusion in future Physical Education teaching: a study in the Chilean context). *Retos*, 48, 919–926. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.97413>
- Morales Rincón, C & Rivera Almario, I, (2023). Propuesta de Acompañamiento en Educación Primaria y Secundaria desde las Áreas de Componente Movimiento y Corporalidad. *Franz Tamayo - Revista de Educación*, 5(12), 54–66. <https://revistafranztamayo.org/index.php/franztamayo/article/view/1015>
- Moya-Mata, I y Peirats, J (2019). Aprendizaje basado en Proyectos en Educación Física en Primaria, un estudio de revisión. *REIDOCREA*, 8(2), 115-130. <http://hdl.handle.net/10481/58496>
- Roa, J., Gladys Jaimes Jaimes, Miguel Angel Martinez, Orlando, B., & Mónica Martínez. (2019). LA CONVIVENCIA ESCOLAR A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. *Revista*

Digital: Actividad Física Y Deporte. <https://doi.org/10.31910/rdafd.v5.n2.2019.1251>

Sánchez-Alvarez, I., Rodríguez-Menéndez, C., & García-Pérez, O. (2020). La educación física en educación primaria: espacio de construcción de las masculinidades y feminidades (Physical Education in primary education: space for the construction of masculinity and femininity). *Retos*, 38, 143–150. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74343>

Zueck, del C., Ramírez, A., Margarita, J., & Eduardo, H. (2020). Satisfacción en las clases de Educación Física y la intencionalidad de ser activo en niños del nivel de primaria. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación*, 37, 33–40. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7243245.pdf>



Trayectorias, posicionamientos y contextos en el proceso de apropiación de las TIC del profesorado de Bachillerato

Trajectories, positions and contexts in the process of appropriation of ICT by high school teachers

Fernando Agustín Flores

fernando.as.flores@comunidad.unne.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0001-5873-8671>

Alejandro Fabián Chan- Te- Nez

alejandro_chantenez@yahoo.com.ar

<https://orcid.org/0000-0002-4580-4737>

Lucas Hernán Rigoni

lr161220@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0004-6888-2780>

Instituto de Investigaciones de Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, Chaco Corrientes, Argentina

| Recibido: 02 de marzo 2023 | arbitrado: 20 de abril 2023 | aceptado: 02 de junio 2023 | publicado: 01 de septiembre 2023

Resumen

El objetivo de investigación fue explorar los procesos de construcción y manifestación del CDTC y sus modos complejos de manifestarse tomando como referencia el modelo TPCK (Technological Pedagogical Content Knowledge), pero re-significándolo desde una lógica de investigación cualitativa. Metodológicamente, se llevó a cabo un estudio de caso múltiple de docentes de bachillerato. Los casos en estudio fueron redactados y analizados en términos narrativos, su integración como caso múltiple fue realizado en procesos recursivos mediante estrategia de triangulación de voces y fuentes. Se trabajó con entrevistas semi-estructuradas, observación no participante de clases y análisis documental. Los resultados evidenciaron que la construcción y manifestación de saberes didácticos, tecnológicos y disciplinares del profesorado de educación secundaria están condicionadas por a) trayectorias, experiencias, formación y concepciones; b) posicionamientos y praxis docente; c) contextos de influencia y de constitución. Ejes estructurantes que anteceden y dinamizan las relaciones e intersecciones de los conocimientos profesionales emergentes del profesorado de bachillerato.

Palabras clave:

Conocimiento didáctico tecnológico del contenido; Enseñar con tecnologías digitales; Profesorado de bachillerato; Estudio de casos

Abstract

We report results of a recently concluded investigation on the processes of appropriation of ICT by high school teachers. We propose interpretations taking the TPCK (Technological Pedagogical Content Knowledge) model as a reference, but re-signifying it from a qualitative research logic. Methodologically, we carried out a multiple case study of high school teachers. The cases under study were written and analyzed in narrative terms, their integration as a multiple case was carried out in recursive processes through a strategy of triangulation of voices and sources. We work with semi-structured interviews, non-participant observation of classes and documentary analysis. The results showed that the construction and manifestation of didactic, technological and disciplinary knowledge of secondary school teachers are conditioned by a) trajectories, experiences, training and conceptions; b) positions and teaching praxis; c) contexts of influence and constitution. Structuring axes that precede and energize relationships, and intersections of emerging professional knowledge of high school teachers.

Keywords:

Technological didactic knowledge of the content; Teach with digital technologies;

INTRODUCCIÓN

El Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) es un constructo en auge en la didáctica general vinculado a un tipo de “...conocimiento práctico, epistemológicamente diferenciado y radicalmente distinto al que mayoritariamente existe...” (Porlán y Rivero, 1998: 10). Este a su vez, forma parte de una categoría más amplia: Conocimiento Profesional de Docentes (CPD). Sus orígenes pueden rastrearse en el programa de investigación iniciado por Shulman (1987) sobre el conocimiento base para la enseñanza, postula una serie de conocimientos fundamentales, del cual emerge con mayor impacto el CDC; propuesta acogida por la comunidad académica con una doble función, tanto como programa académico de formación y como objeto de estudio (Pinto y González, 2008).

Pero este programa en su abordaje inicial no incluía el conocimiento tecnológico. La creciente presencia de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en educación condujo a un proceso de actualización y re-estructuración del modelo, dando origen a lo que hoy conocemos como Conocimiento Didáctico Tecnológico del Contenido (CDTC) o TPCK (technology, pedagogy, and content knowledge).

En la presente investigación, tomamos este modelo, y los aportes que desde la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina) vienen realizando sobre su aplicación en el nivel superior, el equipo CyFOD (Conocimiento y Formación Docente). Recuperamos el encuadre teórico - metodológico, pero con revisiones y ajustes a un nuevo contexto: la Educación de Bachillerato, específicamente una escuela de Barranqueras-Chaco, durante el período 2020 y 2021.

La presencia de las TIC, en la sociedad en general y el sistema educativo en particular, se ha ido intensificando a lo largo de la historia; según Dussel y Quevedo (2010: 9), existe una “...suerte de revolución en la economía, la política, la sociedad y la cultura, que transformó profundamente las formas de producir riqueza, de interactuar socialmente, de definir las identidades, de producir

y hacer circular el conocimiento...”. En la misma sintonía, distintos informes de organismos internacionales (BID, UNICEF, OEI) coinciden en la creciente importancia que tienen las TIC en la Región de América Latina y específicamente en la educación, por su capacidad de procesar información, transmitir conocimientos y mejorar los aprendizajes (Arias Ortiz y Cristia, 2014).

En este escenario, en donde la tecnología impregna todos los ámbitos de la sociedad, la política, la cultura y producción de conocimientos, se le demanda a la escuela “...promover la educación digital de la ciudadanía, entendida como el dominio funcional de los conocimientos y las habilidades necesarias para utilizar las TIC en un amplio abanico de contextos y prácticas sociales y culturales...” (Engel, Coll y Bustos 2010: 106).

Esto trajo aparejado, tanto el equipamiento tecnológico de escuelas argentinas, en general y chaqueñas en particular, como también la formación de los docentes. A este respecto, Engel, Coll y Bustos (2010), expresan que la mayoría de los países han llevado a cabo acciones tendientes a dotar de recursos tecnológicos a los sistemas educativos, como así también a la formación de los docentes en el uso de las TIC en todos los niveles (primario, secundario y superior). Sin embargo, el uso habitual que profesores y estudiantes hacen de estas tecnologías, es más restringido y tiene una repercusión menor de lo previsto sobre los procesos y resultados de aprendizaje.

Una mirada analítica sobre el problema, nos dirá que la introducción de las TIC al sistema educativo ha sido “...arrollador, inédito tanto por su rapidez como por los actores que moviliza” (Dussel, 2015: 17); no obstante, señala que los tiempos institucionales y los tiempos de reforma y la política son difíciles de alinear. En este escenario, la construcción del CDTC se ha nutrido de las condiciones sociales y políticas, como fruto de un contexto de alta disposición tecnológica, pero con un Estado escasamente preparado para capacitar a los docentes en la inclusión curricular de las TIC por la rápida introducción de las mismas al

sistema educativo. En este sentido, recientemente Flores y Chan-te-nez (2023) se ocuparon del análisis del conocimiento del contexto como un nuevo dominio (XK – Contextual Knowledge) que interactúa con los otros dominios del modelo TPCK. Esta obra es un antecedente clave de este estudio ya que focaliza en la incidencia del contexto de la educación secundaria en la configuración del CDTC del profesorado de Bachillerato.

Cabe aclarar que en la práctica estos conocimientos que articula el modelo funcionan como un entramado y que su abordaje individual es sólo a fines analíticos; en la última parte de este trabajo lo retomaremos como un todo integrado a la praxis docente. Por razones de espacio no nos detendremos aquí en la presentación del modelo, su adaptación la trabajamos en otras publicaciones (Flores, Ortiz y Buontempo, 2018: 123; Flores y Ortiz, 2019: 17). Estas investigaciones se sitúan en los procesos de construcción del CDTC del profesorado en diversos contextos educativos.

La relevancia de este estudio radica, por un lado, en su aporte exploratorio y analítico de los procesos de construcción del CPD-CDTC en situaciones concretas de enseñanza en el nivel medio del sistema educativo, que permita en un futuro, contribuir a la generación de mejores propuestas de formación y capacitación docente en torno al uso pedagógico de las TIC y robustecer la competencia digital del profesorado de bachillerato. Por otro lado, las investigaciones de corte cualitativa sobre las TIC, abordados desde el modelo TPACK en la educación secundaria, conforman un área temática significativa con escaso desarrollo en la región.

En esta ocasión, nos preguntamos ¿Cómo se construye y manifiesta el Conocimiento Didáctico-Tecnológico del Contenido en docentes de una Escuela de Educación Secundaria que posee un ambiente de alta disposición tecnológica en la Localidad de Barranqueras, Chaco? con el objetivo general de explorar los procesos de construcción y manifestación del CDTC y sus modos complejos de manifestarse.

MÉTODO

Se realizó un estudio de caso múltiple de profesores de Bachillerato. Al que definimos, siguiendo a Stake (2007), como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales. Para el relevamiento de información triangulamos los siguientes instrumentos: entrevistas, observación no participante de un ciclo didáctico y análisis documental (programas, planes áulicos, materiales didácticos, entre otros).

Las entrevistas abiertas se aplicaron para el conocimiento inicial y selección del caso no para su constitución, adquiriendo un carácter informativo y orientativo. En cuanto a las entrevistas semi-estructuradas, obtuvimos información acerca de las condiciones personales y profesionales de los sujetos entrevistados. En relación a la observación no participante, Ruiz Olabuénaga (2003) postula que el proceso de contemplar sistemática y detenidamente una situación, debe efectuarse en virtud de los objetivos particulares de la investigación, planificando fases, aspectos, lugares y personas. Aplicamos un registro sistemático con un conjunto flexible de aspectos a observar durante el desarrollo de un ciclo didáctico.

Para construir los casos asumimos la estrategia narrativa como procedimiento de redacción y análisis. Su flexibilidad al momento de asimilar datos, reflexiones y cuestionamientos, abrió un abanico complejo de movimientos y juegos del discurso que se estima relevante para el abordaje del objeto de estudio. Una postura alternativa que entiende el estudio de casos en términos de proceso y no de correspondencia con la realidad, por lo que la narrativa se incrusta en una práctica en desarrollo y la ilumina.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Presentación de los casos

Realizamos una breve descripción de los sujetos observados teniendo en cuenta los aspectos que detallamos en la siguiente Tabla:

Tabla 1. Descripción de los sujetos

Sujeto/ Aspectos	Titulación de base	Institución donde se formó	Antigüedad en la docencia	Materias y cursos a cargo	Otros
Sujeto 1 (DA)	Prof. de Tecnología	Instituto Superior de Educación Técnica y Formación Profesional.	15 años	Educación Tecnológica. Cursos de ambos ciclos	- Referente tecnológico (administradora institucional de la Plataforma 'ELE').
Sujeto 2 (CE)	Prof. de Lengua y Literatura	Universidad Nacional del Nordeste.	28 años	Lengua y Literatura. Cursos del Ciclo Superior.	Participa activamente en proyectos institucionales socio-educativos.
Sujeto 3 (BA)	Prof. Biología	Universidad Nacional del Nordeste.	15 años	Biología. Curso del Ciclo Superior.	Forma parte del equipo de gestión institucional.
Sujeto 4 (LA)	Prof. en Ciencias de la Educación	Universidad Nacional del Nordeste.	15 años.	Psicología. Cursos del Ciclo Superior	-
Sujeto 5 (GA)	Prof. de Tecnología	Instituto Tecnológico del Chaco.	15 años.	Educación Tecnológica. Cursos del Ciclo Básico.	-

Fuente: elaboración propia

En síntesis, la totalidad de los sujetos observados tiene una formación académica de base de 5 años de duración, capacitaciones en diversas áreas; una antigüedad entre 15 y 30 años en la institución. Muestran gran sensibilidad con la realidad de los estudiantes, algunos enfocándose en sus materias y otros participando en proyectos transversales.

Organizamos el trabajo siguiendo una lógica que va de lo general a lo focalizado; de la inclusión de las TIC y su multi-determinación (describimos 4 ejes que enmarcan la configuración del CDTC); la inclusión de las TIC en la educación secundaria (el trabajo en el aula desde el modelo TPACK), y por último, la estructuración del caso múltiple (apropiación y expresión particular del CDTC en la práctica docente). El análisis hace un movimiento de “zoom”, con planos diversos: docente-aula-institución-sistema educativo-contexto chaqueño; se aleja con una mirada global (políticas educativas de inclusión digital) y se acerca con una mirada particular (docente y proyecto institucional).

La inclusión de las TIC: Proceso multi-determinado

Sostenemos que la incorporación de las TIC a la enseñanza es un proceso condicionado por una multiplicidad de elementos que interpelan al modelo TPCK; cada docente hace suyo de una forma específica las relaciones que plantea este modelo entre disciplina, didáctica y tecnología y sus fusiones epistémicas en el devenir de su práctica. En este sentido, los elementos conexos matizan y contextualizan las abstracciones del modelo:

1. Dimensión Profesional (DP), comprende todas las actividades inherentes a los docentes como la de dar clases, planificar, atender las horas de extra-clases (particularidad de este tipo de escuela: proyecto 13), con fines diversos, como tutorías, clases de apoyo, etc.

2. Formación Inicial (FI), falta de formación en TIC, alta valoración de los contenidos académicos por sobre otros. En este sentido, y siguiendo a Davini (2015), sostenemos que

existe una relación condicionante entre los conocimientos adquiridos en la formación inicial (disciplinares, pedagógicos y didácticos) y los conocimientos tecnológicos, adquiridos posteriormente en la práctica educativa o en capacitaciones de formación permanente. En efecto, las entrevistas y observaciones muestran una supremacía de conocimientos didáctico-disciplinar y subordinación a los mismos de las TIC.

3. Formación Continua (FC), las jornadas de capacitación en servicio, desarrolladas por el Ministerio de Educación de esta provincia, no cambiaron la centralidad disciplinaria en la enseñanza, no respondieron a las demandas planteadas por los docentes. Algunos siguen cuestionándola por su generalidad o mostrarse inconclusas, haciendo foco en la interdisciplinariedad; en tanto, las capacitaciones exclusivamente en el uso de las TIC, la describen como desvinculada el área específica y centrada en el funcionamiento técnico de la herramienta.

4. Concepciones Docentes (CD), ciertas concepciones didáctico-pedagógicas arraigadas y aprendidas en la formación inicial, siguen reproduciéndose. En este sentido, pudimos establecer un punto de contacto entre dichas concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje y los usos que docentes hacen de las TIC. Arancibia, Paz Soto y Contreras (2010); Arancibia Herrera, Casanova Seguel y Soto Caro (2016); diferencian tres categorías: Transmisionista-Reproductiva, Interaccionista-Constructiva y Abierta-Autónoma.

En principio, notamos que las concepciones de los docentes oscilan entre las categorías Transmisionista/Reproductiva e Interaccionista/Constructiva; en tanto, Abierta/Autónoma no recibió ningún valor. Todos los sujetos comparten una misma concepción sobre rol docente, rol del estudiante y organización del trabajo áulico (Transmisionista/Reproductiva), esto tiene un impacto directo sobre la enseñanza.

La organización del trabajo en el aula (durante la presencialidad-reducida), en todos los casos, se llevó adelante bajo un mismo formato

(presentación del tema, contextualización, actividades, su resolución y entrega). Comienza a notarse una diferencia a partir de la dimensión contextualización de los aprendizajes, donde se puede dividir a los docentes en dos grupos, por un lado, los sujetos LA y BA, que se mantuvieron en las concepciones Transmisionista/Reproductiva, y el grupo constituido por los sujetos CE, DA, GA, que se movieron a la concepción Interaccionista/Constructiva.

Este último grupo comparte concepciones similares respecto al uso de las TIC; con algunos elementos del constructivismo (creación de mapas conceptuales, búsqueda interactiva en línea, uso de la plataforma virtual- 'ELE'); en última instancia los que deciden el contenido o lo modifican son los profesores, como cuando el sujeto DA suplanta el concepto obtenido de una página web por el suyo, o el sujeto CE, corta la actividad de la plataforma y se pone a explicar el tema. Este grupo, obtuvo una mayor frecuencia de uso de las TIC. Una característica que comparten es el empleo variado y potente de recursos (plataforma o simple mind), también es de destacar que los tres usaron internet en distintos momentos, cosa que para los docentes del primer grupo significaba una distracción.

En tanto que los sujetos BA y LA mantienen una concepción reproductivista de la enseñanza y aprendizaje, que acompaña los usos que hacen de las TIC. Consistentemente, es el grupo que menos tiempo las utilizó o la hizo de forma limitada; sólo como apoyo del proceso de enseñanza y como medio de comunicación; predominantemente el uso se daba fuera del horario de clases (envío de material-PDF y video explicativo).

La inclusión de las TIC en la Educación Secundaria: Una mirada desde el Modelo TPACK

Llegado a este punto, podemos adentrarnos al análisis del modelo y la singular forma de manifestarse en la práctica educativa del profesorado de bachillerato. Somos conscientes de que en la práctica estos conocimientos funcionan como un entramado complejo de relaciones, su abordaje individual es solo a los fines analíticos, lo

retomamos más adelante como un todo integrado.

- El Conocimiento del Contenido (CC): Los contenidos prioritarios de las asignaturas

Los docentes mostraron un dominio del conocimiento de la materia que enseñan, de los núcleos teóricos de cada disciplina, de las relaciones que tienen con otras, como así también de la complejidad de los contenidos. Durante las entrevistas, todos identificaron las relaciones que tienen sus materias con otros campos del saber, señalando para cada caso los elementos teóricos que pueden ser transversales; muestra un profundo conocimiento disciplinar.

También, durante las observaciones notamos un dominio del contenido, en donde cada uno desarrolla los conceptos y hace uso de distintos recursos didácticos para la comprensión del mismo. Otro aspecto que hace al dominio del contenido, es el tiempo que llevan enseñando la misma materia en la escuela. La antigüedad mínima es de 15 años en la disciplina. En este sentido, existe una doble relación probada (Flores, Ortiz y Buontempo, 2018), el dominio de la disciplina y su desarrollo apoyado en la didáctica, es mayor en los docentes con amplia trayectoria en la enseñanza, es el caso del sujeto CE.

- Conocimiento Didáctico (CD): Las estrategias didácticas y el vínculo pedagógico

En la interacción con los estudiantes notamos rasgos que corresponden con la corriente interaccionista (Arancibia et al., 2010) que busca motivar la participación de estos mediante el empleo de preguntas disparadoras, búsqueda de información en la web, pasar al pizarrón, partir de sus experiencias y reelaborar conceptos; actividades que, en coherencia con esta corriente, ubican al educando en un rol protagónico en su aprendizaje. En este sentido, se destacan los sujetos DA y GA, que en sus prácticas buscan motivar a los estudiantes, con preguntas y presentando problemas de la vida cotidiana y situaciones concretas para estimular su participación.

También podemos hacer una distinción entre los profesores recibidos de instituto terciario

(profesores de tecnología) y los profesores universitarios (profesora de lengua, psicología, biología). Los primeros, se apoyan más en las ejemplificaciones y sus clases son más dinámicas, con la inclusión de actividades variadas; mientras que los segundos emplean mucha teoría, sus clases son expositivas, seguidas de actividades de reflexión al final de cada exposición que consisten en preguntas y respuestas (CE-LA) o aplicación de conceptos (BA).

Consideramos que estas elecciones metodológicas, hallan su justificación -además de las mencionadas por el contexto- en la visión que tienen de los estudiantes, muchos son vistos como “apáticos”, “dormidos”, los temas les resultan “aburridos”, sus condiciones socio-económicas de escasos recursos afectan negativamente. De esta manera, la práctica se convierte en el terreno donde se ensayan las estrategias y se legitiman las decisiones sobre cómo enseñar y emplear los recursos tecnológicos. Tarea que los docentes realizaron sin acompañamiento institucional, ensayando respuestas, de acuerdo a las situaciones contextuales, exigencias escolares y ministeriales; con poco margen de espacios para la evaluación y reflexión.

- Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC): El problema de la representación del contenido

Parte del trabajo de campo del estudio estuvo marcado por el Covid-19, los docentes elaboraron estrategias y adecuaron contenidos a las posibilidades de los estudiantes; esto es, fueron readecuadas para que puedan continuar con los aprendizajes en un contexto de emergencia. Entonces abordar el proceso de transformación de contenidos para su enseñanza quedó supeditado al imperativo ministerial de sostener el vínculo pedagógico. En este marco quedó en evidencia además de la clara desigualdad en términos de acceso a equipamientos y recursos tecnológicos para la enseñanza, la falta de competencia digital por parte del colectivo docente que permita su utilización con un impacto mayor en las

experiencias de aprendizajes de los estudiantes.

Un contexto escolar marcado por carencias de recursos en los hogares de los estudiantes (sin cobertura de internet o acceso limitado a través de datos móviles provistos por dispositivos telefónicos, las características simples del material didáctico para facilitar su descarga, pocas imágenes y videos cortos). En efecto, las propuestas didácticas fueron relativamente eficaces en cuanto al sostenimiento del vínculo pedagógico, teniendo como efecto negativo una excesiva simplificación del contenido o linealidad en su representación.

- Conocimiento Tecnológico (CT): Selección y uso de herramientas TIC en las clases

Para la enseñanza remota encontramos que la totalidad de los entrevistados usó WhatsApp como herramienta de comunicación principal para la vinculación y seguimiento de los estudiantes. Entre las ventajas mencionadas de esta herramienta destacan; uso simple, posibilidad de acceso y bajo costo, mayor vinculación y cercanía con los estudiantes. Con respecto a la presencialidad cuidada/reducida (aulas-burbujas), cumplen las mismas funciones (envío previo de la teoría y la actividad por WhatsApp, en los encuentros presenciales su seguimiento y profundización), sobresalen las clases magistrales, mejoran las interacciones con los estudiantes, más actividades resueltas y docentes vuelven al uso del pizarrón y del libro impreso. En ocasiones, se alternan otros usos, la búsqueda de información en internet y aplicativo simple-mind para hacer mapas conceptuales.

Visualizamos en la actuación de estos docentes un conocimiento básico de las TIC, que involucra un dominio acotado de las herramientas sin incluir conocimientos un tanto más avanzados (configurar netbook para conectarse a internet, uso de la plataforma educativa, etcétera), que inciden directamente en el desarrollo de las propuestas didácticas. No obstante, advertimos que el uso de las herramientas fue efectivo para responder a las exigencias de sostener el vínculo pedagógico y garantizar un mínimo de contenidos.

- El Conocimiento Tecno-disciplinar (CCT): Las dificultades en la representación tecnológica del contenido

Notamos que los docentes tuvieron una comprensión unidimensional de cómo los contenidos disciplinares y tecnologías se influyen mutuamente. Es decir, solo reconocen la influencia de las TIC en los contenidos, pero no viceversa. Si analizamos las categorías anteriores, conocimiento tecnológico (CT) y su relación con el conocimiento didáctico (CD), notamos que interactuaron con mayor frecuencia.

Las estrategias didácticas o los contenidos disciplinares no cambiaron al incluir las TIC, más bien mantuvieron el formato de clase tradicional. Analizando en profundidad los resultados, notamos que las tecnologías utilizadas se acomodaron en concordancia con procesos de enseñanza y de aprendizaje con cierta inclinación a un estilo de enseñanza clásica, con una secuencia prevaeciente que consistía en enviar el material teórico y actividades, los estudiantes las resolvían y enviaban nuevamente al profesor para su corrección. En efecto, las herramientas TIC fueron funcionales, se emplearon recursos sencillos y fáciles de usar (WhatsApp, fotos de libros y PDF). Y, aunque existió el empleo de la plataforma 'ELE', las propuestas educativas se asemejaban a una clase tradicional.

- Conocimientos Tecno-didácticos (CTD): Usos simplificados de las TIC en la enseñanza

Predominancia del uso de herramientas de poca complejidad (PDF, WhatsApp, Word, PowerPoint, internet, videos y audios explicativos), la mayoría empleada en el proceso de enseñanza, obteniendo un producto enlatado (un documento con el contenido de la asignatura, un video explicativo o una "micro-clase" en audio); sólo se destaca una herramienta donde el estudiante tiene mayor interacción sobre el contenido: el simple-mind, con la dificultad de que muchos estudiantes no sabían hacer mapas conceptuales. Podemos notar que la mayoría de

las actividades (en las etapas: clase remota-virtual, clases con modalidad alternante con presencialidad restringida/remota), estuvo centrado básicamente en la transferencia de contenidos, apoyo a las clases presenciales, sin impulsar procesos profundos de incorporación didáctica de las TIC.

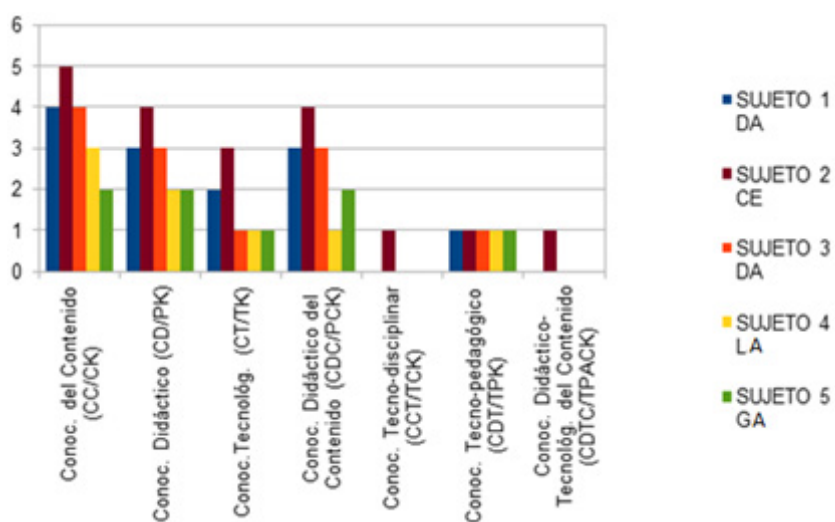
También notamos cierta correlación en la organización de las propuestas y el lugar que cada actor ocupa (el docente es la fuente/legitimador del saber, los estudiantes leen y responden a las preguntas). En este sentido, las herramientas se acomodan al proceso didáctico iniciado. Planteamos que estos usos, no contemplan las particularidades de las TIC, en parte por una falta de instancias de capacitación y reflexión (sobre los recursos, posibilidades y limitaciones o su uso instrumental), y por las concepciones didácticas enquistadas. Esto dificulta una integración efectiva de las TIC y lleva a una superposición de contenidos entorpeciendo su articulación y amalgama de saberes, núcleo de la evolución del conocimiento profesional del profesorado (Mishra y Koehler, 2006; Flores, Chan- Te- Néz y Sánchez, 2021).

- Conocimiento Didáctico-Tecnológico del Contenido (CDTC): Contenidos superpuestos, saberes tecnológicos y didácticos del contenido

Predomina una clara superposición de contenidos, por un lado, los didácticos, pedagógicos y disciplinares, y por otro, los tecnológicos. Los primeros son los que coinciden con la formación inicial y los tecnológicos surgen en una etapa posterior como parte de las capacitaciones docentes (Conectar Igualdad, Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa, etc.) llevadas adelante por el Estado, los cuales consistían mayoritariamente en cursos sobre el manejo de algún software específico, el conocimiento de las netbook o aspectos netamente teóricos de las tecnologías, así lo manifestaron. Es decir, para estos docentes no existió un vínculo que uniera los conocimientos didácticos/pedagógicos y disciplinares con los tecnológicos.

En la siguiente figura, presentamos la valoración que tuvieron los distintos conocimientos según cada caso individual. Únicamente existe un avance de integración de saberes en CE (caso2).

Figura 1. Valores de los conocimientos y sus niveles de integración por cada docente



Fuente: elaboración propia

El proceso de apropiación de las TIC del profesorado: Trayectorias, posicionamientos y contextos en la estructuración del CDTC del caso colectivo.

Luego de la descripción y análisis de cada caso individualizado, de su interpretación a partir de plantear hipótesis iniciales o preliminares, volvemos a cada uno con un relato en sentido espiralado que sintetiza aquellos aspectos considerados relevantes para la constitución del caso múltiple. Además, planteamos interpretaciones teóricas, nuevos interrogantes e hipótesis más robustas que plasmamos en las conclusiones generales del estudio. De este modo, la narrativa entreteje perspectivas tecnológicas. En la siguiente figura, presentamos la valoración que tuvieron los distintos conocimientos según cada caso individual. Únicamente existe un avance de integración de saberes en CE (caso2) (docentes objeto/sujetos de la investigación y marco referencial), articuladas en el horizonte de sentido del investigador que, en su devenir y a través de un proceso recursivo, vuelve a trabajar las ideas significativas en la búsqueda de una mayor profundidad en la comprensión. Para tal cometido, organizamos la información en tres ejes estructurantes:

1- Trayectorias: formación, experiencia y concepciones en el proceso de apropiación de las TIC.

2- La praxis docente en torno al uso de las TIC en la enseñanza: La superposición en los conocimientos didácticos tecnológicos del contenido.

3- El contexto: Las políticas de inclusión digital y escuela de Bachillerato con alta disponibilidad tecnológica.

Trayectorias: formación, experiencia y concepciones en el proceso de apropiación de las TIC

Comprobamos una supremacía de conocimientos (disciplinares, didácticos/pedagógicos) que se construyeron durante la formación inicial y consolidaron en la formación permanente y el ejercicio docente de varios años. Además, como la mayoría de los docentes no tuvo formación en TIC, los conocimientos en este área resultaron novedosos a su práctica, su inserción fue el resultado de una

demanda contextual que exigía una rápida respuesta, como fue la introducción masiva e institucionalizada de las TIC al sistema educativo, e impuesta como única opción de sostén de la escolarización por las medidas de emergencia sanitaria (Dussel, 2016).

Entonces, respecto al tipo de relación entre experiencia y formación en TIC y los niveles de integración de las mismas en el aula, planteamos que los docentes entablaron relaciones con las TIC mediatizadas por sus concepciones docentes aprendidas en la formación inicial y reforzadas en su socialización laboral. Es aquí donde cobra importancia la noción de concepciones docentes para aportar al entendimiento de este fenómeno.

Estamos de acuerdo con Arancibia Herrera, Casanova Seguel y Soto Caro (2016), éstas inciden y dirigen los procesos de enseñanza y aprendizaje y las asignan lugares determinados en este proceso. En esta línea, podemos decir que existe un predominio del enfoque transmisionista, que privilegió el uso de las TIC para apoyar el proceso de enseñanza y garantizar el acceso al conocimiento; en cambio, en las experiencias más próximas al modelo interaccionista se las empleó para apoyar el proceso de aprendizaje, aunque su uso fue limitado en el tiempo y escasas las actividades propuestas. Estimamos que no hubo una modificación sustancial sobre el conocimiento profesional docente; no existió una operación sobre el saber tal como fuera conceptualizada por Dussel (2012).

Por lo expuesto, argumentamos que las TIC fueron concebidas como un recurso periférico al proceso de enseñanza y aprendizaje, no existió una introducción de las mismas al currículum como lo plantea Sánchez (2003), los datos indican que estamos en la antesala, donde las TIC son usadas para realizar ciertas actividades, pero aún no llegan a enlazarse armónicamente con el currículum. No obstante, debemos indicar que los docentes realizan un gran esfuerzo para incluirlas al proceso escolar, prevalecientemente lo hacen de modo aislado sin un andamiaje institucional que oriente este esfuerzo.

La praxis docente en torno al uso de las TIC:
La superposición en los conocimientos didácticos
tecnológicos del contenido

En esta investigación constatamos que los docentes tienen un vasto conocimiento del contenido (CC), conocimiento didáctico (CD) y conocimiento didáctico del contenido (CDC); adquiridos en la formación inicial, y reforzados en sus prácticas. Hasta aquí encuadra con lo planteado por Shulman (1987) como conocimientos base para la enseñanza de una materia (CDC). En menor medida, notamos que existió un conocimiento mínimo de las tecnologías que incluye manejo instrumental y de recursos limitados (software), los cuales fueron vistos como simples vehículos para apoyar el proceso transmisivo (CT).

También, identificamos una serie de obstáculos al momento en que estos conocimientos interactúan entre sí para dar forma a las articulaciones e intersecciones que se plantean desde el marco TPACK. El primero, fueron los conocimientos tecno-disciplinares (CTC), concebidos como unidimensionales, es decir, los sujetos observados vieron a las TIC como un elemento que puede modificar el contenido disciplinar y este debe adaptarse a las nuevas tecnologías; pero no visualizaron la posibilidad del camino inverso. Asumimos que esto obedece, en parte, a una ausencia de reflexión crítica y evaluación de los recursos tecnológicos. Asimismo, porque se presentaron como la mejor opción para responder a los desafíos que representó la pandemia, como apoyo subsidiario al proceso de enseñanza.

Otro de los elementos encontrados es el referido a la representación del contenido mediante el uso de las TIC; a pesar de que los docentes tienen un dominio didáctico y poseen un repertorio de estrategias para sus clases presenciales, encuentran serias dificultades para representar tecnológicamente esos contenidos, particularmente en la modalidad remota y en la semi-presencialidad. Notamos que cuando se las usan se reproduce el formato de clase tradicional y relaciones lineales de la triada: docente-estudiante-contenido; además, las experiencias con

uso de TIC sin continuidad temporal contribuyen a las dificultades indicadas, esos recursos fueron utilizados durante la observación de las primeras clases, luego se dejaron o perdieron asiduidad.

El contexto: Las políticas de inclusión digital y escuela de Bachillerato con disponibilidad tecnológica

El contexto político y educativo considerado como un elemento estructurante de las experiencias docentes, marcando una necesidad de incorporar las TIC a las prácticas educativas en particular y al sistema educativo en general. En esta línea, destacamos la existencia de acciones y discursos políticos que promovieron una visión positiva de las TIC como factor de modernización del sistema y un acortamiento de brechas digitales (Díaz Puppato, 2015).

En esta promoción aparecen políticas públicas inclusivas, normativas ministeriales y programas de distribución de equipamiento e infraestructura escolar y de múltiples ofertas de capacitación destinadas al sector docente. Aunque insuficiente, el avance en tanto cobertura digital de las instituciones escolares ha sido y sigue siendo importante (Flores y Chan- Te- Néz, 2023); sin embargo, su integración curricular en las aulas continúa evidenciando –según estos autores– un ritmo aletargado. Entre las principales dificultades halladas en el proceso de integración curricular de las TIC, encontramos la cultura escolar y su formato de funcionamiento tradicional, aparece una disputa entre modos opuestos de operar con el saber (Dussel, 2012); una concepción instrumental de las tecnologías, su presentación abstraída de lo disciplinar y didáctico (Flores, Chan- te- nez y Sánchez, 2021); además de los tiempos que no se corresponden entre gestión política y formación docente; en cuanto a esto, debemos señalar la dificultad que afronta al no poder consolidar un trayecto articulador entre domino tecnológico y didácticas específicas.

Entendemos, en sintonía con otros estudios, que este marco de regulaciones vinculado al

ámbito de la gestión de la política educativa constituye una instancia contextual clave en la manera que el profesorado de bachillerato orienta y utiliza las TIC al enseñar (Flores y Chan-Te-Néz, 2023).

CONCLUSIONES

Afirmamos que la integración de las TIC a la enseñanza en la educación secundaria, particularmente, en este último tiempo, se encuentra atravesando un proceso acelerado/vertiginoso que los docentes están transitando y resolviendo con ciertas limitaciones e incertidumbres, a pesar del esfuerzo que se realiza a nivel del sistema educativo por avanzar con la inclusión/integración digital en las escuelas.

En efecto, señalamos la existencia de una superposición de contenidos con jerarquías definidas (contenidos conceptuales, didáctico-pedagógicos y los tecnológicos). Y esto es producto de al menos tres obstáculos que enfrentan los docentes:

- a) La dificultad para representar los contenidos conceptuales con TIC.
- b) El conocimiento disciplinar y didáctico consolidado, anudado en la trayectoria de cada docente, con cierta concepción instrumental de las TIC.
- c) Los discursos políticos coyunturales y propuestas de formación discontinuas con una visión acrítica y unidimensional de las TIC.

Ahora bien, pensar las prácticas de este colectivo profesional en clave modelo TPACK, con el propósito de avanzar en la comprensión de los procesos de digitalización y virtualización que atraviesa la enseñanza secundaria, nos llevó a reconocer una estructura profunda donde anida el CDTC del caso múltiple constituido, que antecede y dinamiza las relaciones, intersecciones y amalgamas de conocimientos profesionales del docente. Lo que dimos en llamar sus ejes estructurantes: a) trayectorias, experiencias, formación y concepciones; b) posicionamientos y praxis docente; c) contextos de influencia y de constitución. A partir de este

estudio nos permitimos afirmar que la construcción de saberes didácticos, tecnológicos y disciplinares del profesorado de bachillerato está condicionada por estos ejes. Un modo de convertir un modelo abstracto en uno situado, una herramienta potente para abordar la incorporación de las TIC en la enseñanza.

Resumiendo, podemos afirmar lo siguiente:

- Incluir las TIC demanda considerar al docente como productor de contenidos multi/hiper medial.
- Se requiere una formación permanente y situada que permita a los docentes: evaluar, seleccionar e incorporar tecnologías acordes a las actividades.
- Es necesario acuerdos institucionales que promuevan el uso pedagógico de las TIC de manera sostenida en el tiempo.
- También un control y mantenimiento de los equipos tecnológicos existentes con personal idóneo.
- Más investigaciones a nivel regional que ayuden en la identificación de los elementos que inciden en la inclusión curricular de las TIC en la región chaqueña.
- Propuestas de capacitaciones para el uso pedagógico de las TIC, por áreas de conocimientos y dado a que las lógicas de construcción que detectamos fueron distintas según las áreas.

En síntesis, sostenemos que existe una superposición de contenidos antes que una amalgama que dé origen al CDTC. Hoy sabemos que esto se debe a una serie de condiciones que hemos detectado: Visión y uso instrumental de las TIC (CT), dificultad para representar los contenidos disciplinares empleando las TIC (intersección entre CDC y CT), excesiva valoración de los contenidos pedagógicos, didácticos y disciplinares (CC, CD, CDC), y déficit en las capacitaciones en servicio, para modificar lo dicho anteriormente.

Con esta idea de superposición de contenidos, queremos dejar entrever que no se anula la posibilidad de que pueda existir un conocimiento emergente, cuya síntesis dé lugar al TPCK (Koehler,

Mishra y Caín, 2015). Algunos de los sujetos están muy cerca de obtener resultados positivos con un apoyo apropiado; tal es el caso CE que utiliza la plataforma o el caso DA que demuestra iniciativa y capacidad de experimentar con las TIC. Pero ello demandará un mayor tiempo de uso, análisis y reflexión colectiva e institucional de la herramienta, un requisito esencial para entender cómo las TIC pueden ayudar a mejorar la enseñanza.

REFERENCIAS

- Arancibia Herrera, M.; Casanova Seguel, R. y Soto Caro, C. (2016). Concepciones de profesores sobre aprender y enseñar usando tecnologías. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*. Vol. 27 Núm. 52. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/145/14547610007.pdf>
- Arancibia, M., Paz Soto, C. y Contreras, P. (2010). Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) asociadas a procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar. *Estudios pedagógicos*, vol. 36, Núm. 1, pp. 23-51,
- Arias Ortiz, E. y Cristia, J. (2014). El BID y la tecnología para mejorar el aprendizaje: ¿Cómo promover programas efectivos? Disponible en: http://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/El_BID_y_la_tecnolog_a_para_mejorar_el_aprendizaje_C_mo_promover_programas_efectivos_.pdf
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la Práctica Docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina
- Dussel, I. (2012). “La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época”. En Birgin, A. (comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación docente en ejercicio* (pp. 52-65). Buenos Aires: Paidós
- Dussel, I. (2015). *La incorporación de TIC en la formación docente de los países del Mercosur: estudios comparados sobre políticas e instituciones*. C.A.B.A.: Teseo
- Dussel, I. (2016). *La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas*. UNESCO. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/curriculum/LatinAmericanNetworkPdf/maldorepint.pdf.
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). VI Foro Latinoamericano de Educación; *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana
- Engel, A., Coll, C. y Bustos, A. (2010). “Aprender y enseñar con tecnologías de la información y la comunicación en la educación”. En César Coll (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 105-130). Barcelona: Graó
- Flores, F. y Ortiz, M. (2019). El modelo TPACK en la praxis docente en una Universidad Argentina. *Conocimientos y prácticas docentes en torno al Conocimiento Didáctico-Tecnológico del Contenido (CDTC) en aulas universitarias*. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Vol. 2, Núm. 14, pp. 14-27
- Flores, F.A.; Ortiz, M.C. y Buontempo, M.P. (2018). TPACK: un modelo para analizar prácticas docentes universitarias. El caso de una docente experta. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 16, Núm. 1, pp. 119-136
- Flores, F. A., Chan-Te-Nez, A. & Sánchez, J. E. (2021). La dimensión tecnológica en el conocimiento profesional docente: reperfilando el conocimiento didáctico del contenido de profesores universitarios. *REXE- Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Vol. 20, Núm. 44, pp. 53-72. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.004>
- Flores, F. A. y Chan- Te- Nez, A. F. (2023). Aspectos contextuales en el desarrollo del conocimiento profesional del profesorado. Estudio de casos. *Revista Franz Tamayo, RELE editorial*, Vol. 5, Núm. 12, pp. 89-109

- Koehler, M.; Mishra, P. y Cain, W. (2015). ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)? Virtualidad, Educación y Ciencia, Vol. 10, Núm. 6, pp. 9-23.
- Mishra, P. & Koehler, M. (2006). "Technological pedagogical content knowledge (TPCK): Confronting the wicked problems of teaching with technology". In C. Crawford et al. (Eds.), Proceedings of society for information technology and teacher education international conference (pp. 2214 – 2226). USA: Chesapeake
- Pinto Sosa, J. y González Astudillo, M. (2008). El conocimiento didáctico del contenido en el profesor de matemáticas: ¿una cuestión ignorada? Revista Educación Matemática, Vol. 20, Núm. 3, pp. 83-100
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). El conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de ciencias. España: Díada
- Díaz Puppato, D. (2015). Representaciones docentes sobre el uso de tecnología digital en educación. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Córdoba. Repositorio Digital UNC. Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/3798>
- Ruiz Olabuénaga, J. (2003). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Deusto
- Sánchez, J. (2003). Integración curricular de las TIC: conceptos e ideas. Revista Enfoques Educativos, Vol. 5, Núm. 1, pp. 51-65
- Shulman. L. S. (1987). Conocimiento Y Enseñanza: Fundamentos De La Nueva Reforma. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 9, Núm. 2, pp. 163-196.
- Stake, R. (2007). Investigación con estudio de caso. Madrid: Morata

Currículo de Autores

Alejandro Fabián Chan- Te- Nez

Profesor en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades. U.N.NE. Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC. Ministerio de Educación de la Nación. Especialización docente de nivel superior en aprendizajes con tic en el aula. Especialista en Ciencias Sociales con Mención en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. FLACSO. Diplomado Superior en Ciencias Sociales con Mención en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. FLACSO.

Fernando Agustín Flores

Magister en Metodología de la Investigación Científica y Doctor en Humanidades (Área Ciencias de la Educación). Profesor JTP de la asignatura Investigación Educativa del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Profesor JTP de la asignatura Epistemología en Ciencias de la Cultura de la Licenciatura en Gestión y Desarrollo Cultural de la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura de la UNNE. Becario Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Yamilet Elena García Chilan

Licenciada en Ciencias de la Educación por Universidad Estatal Península de Santa Elena.

Viviana Gómez Reyes

Especialista en Gerencia de la calidad y auditoria de la calidad. Cuenta con experiencia en el desempeño en escenarios individuales, institucionales comunitarios en roles de gestor de calidad y auditoria

Ivonne Verenissee Matias Galdea

Licenciada en Ciencias de la Educación por Universidad Estatal Península de Santa Elena.

Camilo Morales Rincón

Licenciado de Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte, Especialista en Pedagogía de la Lúdica y Desarrollo Cultural, Técnico laboral en aeróbicos y entrenamiento personalizado, Master, con experiencia y formación tanto en el área pedagógica como en entrenamiento, la cual ha sido construida a través de mis estudios y desarrollo profesional. Adicionalmente cuento con capacitaciones en el área específica y en áreas a fines a esta. Me he desempeñado en el campo de la educación formal e informal al igual que en procesos de entrenamiento y promoción de actividad física.

Currículo de Autores

Esperanza Catalina Orrala Rodríguez

Licenciada. En ciencias de la Educación Inicial, docente auxiliar en instituciones tanto particular como fiscal, guía y orientadora de trabajos académicos escolares y universitarios. Brindo acompañamiento pedagógico a niños menores de 5 años a través de proyectos sociales infantiles.

Lucas Hernán Rigoni

Estudiante avanzado en las carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, Chaco, Argentina. Becario de investigación EVC-CIN estímulo a las vocaciones científicas, periodo 2023-2024. Alumno adscrito de la asignatura “Investigación 1” del profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades UNNE.

Sandra Lorena Rincón Gómez

Licenciado en Filosofía y Letras - Máster en Diseño y Evaluación de Modelos Educativos. (UTEG)- Docente: Universidad Estatal Península de Santa Elena – UPSE – Carrera de Idiomas Nacionales y Extranjeros PINE; Docente: adscrito al Ministerio de Educación zona 5, Distrito Educativo 24D02. Publicaciones de artículos científicos – académicos en revistas indexadas.

Estefanny Vanessa Roca Larrea

Licenciada en Ciencias de la Educación Inicial con cursos de Emprendimiento e Innovación Educativa, contando con una experiencia de alrededor de 10 años en el ámbito escolar, poseo habilidades en aplicación y seguimiento de programas educativos del nivel preescolar; además de realizar acompañamientos académicos y pedagógicos en niños con dificultades escolares. Siendo una guía y una mediadora para el acompañamiento a los estudiantes ante la construcción de conocimientos tanto de manera individual, como de forma colaborativa.

Edwar Salazar Arango

Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte - Máster en Recreación y tiempo Libre - Docente: Universidad Estatal Península de Santa Elena – UPSE – Carrera de Educación Inicial; en asignaturas de recreación, psicomotricidad, pedagogía lúdica, expresión corporal, artística, metodología de la investigación. Docente: Maestría en Recreación y tiempo Libre - Universidad ESPE. Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Estatal Península de Santa Elena – UPSE. Coordinador del área de investigación de la carrera de Educación Inicial, miembro de la red ADEPIN – Ecuador. Participación en eventos nacionales e internacionales afines al campo ocupacional y rol profesional con publicaciones de artículos científicos – académicos en revistas indexadas.

MÉRITO

Revista de Educación

VOLUMEN 5 | ISSN 2708 - 7794
NÚMERO 15 | ISSN - L 2708 - 7794
SEP - DIC 2023

rele
EDITORIAL