

RELIGACIÓN

R E V I S T A

Evaluación de la calidad de la educación primaria en Mozambique. Perspectivas docentes y condiciones reales de las escuelas

Assessing the Quality of Primary Education in Mozambique. Teachers' Perspectives and the Real Conditions of Schools

Miguel Ysrrael Ramírez-Sánchez, Dionísio Ernesto Tomás, Ediberto Tun-Coyoc

Resumen

Este estudio analiza críticamente las percepciones de docentes de primaria en Mozambique sobre la calidad educativa, contrastándolas con las condiciones reales de funcionamiento escolar. Mediante un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 13 profesores de tres escuelas del distrito de Malema y análisis documental de normativas. Los resultados muestran que los docentes conciben la calidad como alfabetización plena, desarrollo de competencias integrales y formación ciudadana, un ideal frustrado por obstáculos estructurales como aulas superpobladas, carencia de servicios básicos, insuficiencia de materiales didácticos y formación continua precaria. Pese a ello, emergen prácticas pedagógicas creativas que evidencian resiliencia profesional. Se concluye que la calidad educativa, conceptualmente clara para los docentes, se ve limitada por déficits estructurales, señalando la necesidad de reformas participativas, inversión sostenida y políticas orientadas a la equidad que permitan un aprendizaje significativo.

Palabras clave: Calidad educativa; Percepción docente; Infraestructura escolar; Educación primaria; Mozambique

Miguel Ysrrael Ramírez-Sánchez

Universidad Autónoma del Estado de México | Estado de México | México | myramirez@uaemex.mx
<https://orcid.org/0000-0003-3045-5391>

Dionísio Ernesto Tomás

Universidade Católica de Moçambique | Nampula | Moçambique | 703240003@ucm.ac.mz
<https://orcid.org/0009-0000-1102-8605>

Ediberto Tun-Coyoc

Instituto Campechano | Campeche | México | edibertoing@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1554-9085>

<http://doi.org/10.46652/rgn.v10i48.1633>
ISSN 2477-9083
Vol. 10 No. 48, 2025, e2501633
Quito, Ecuador

Enviado: agosto 15, 2025
Aceptado: octubre 24, 2025
Publicado: diciembre 30, 2025
Publicación Continua



Abstract

This study critically analyzes the perceptions of primary school teachers in Mozambique regarding educational quality, contrasting them with the actual conditions of school functioning. Employing a qualitative approach, semi-structured interviews were conducted with 13 teachers from three schools in the Malema district, alongside documentary analysis of regulations. The results show that teachers conceive quality as full literacy, the development of comprehensive competencies, and citizenship education—an ideal frustrated by structural obstacles such as overcrowded classrooms, lack of basic services, insufficient teaching materials, and precarious continuing education. Despite this, creative pedagogical practices emerge, evidencing professional resilience. It is concluded that educational quality, conceptually clear to teachers, is limited by structural deficits, pointing to the need for participatory reforms, sustained investment, and equity-oriented policies that enable meaningful learning.

Keywords: Educational quality; Teacher perception; School infrastructure; Primary education; Mozambique

Introducción

La calidad de la enseñanza primaria es uno de los pilares del desarrollo sostenible de cualquier sociedad, ya que influye directamente en la formación de las competencias cognitivas, sociales y culturales de las generaciones futuras. En Mozambique, aunque el derecho a la educación está garantizado en la legislación y las políticas nacionales establecen objetivos ambiciosos en materia de acceso y mejora del aprendizaje, la distancia entre lo que se prevé en los documentos oficiales y lo que se observa en las aulas sigue siendo significativa. Esta discrepancia es más evidente en los contextos rurales y periféricos, donde las limitaciones estructurales, institucionales y pedagógicas comprometen la consecución efectiva de los objetivos educativos establecidos a nivel nacional. Esta discrepancia se manifiesta tanto en la dimensión material, relacionada con la infraestructura, los recursos didácticos y las condiciones de trabajo, como en la dimensión pedagógica, que abarca las prácticas de enseñanza, la formación del profesorado y el seguimiento del progreso escolar.

En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo analizar en profundidad la percepción de los profesores de primaria sobre lo que significa la «calidad» en su trabajo diario y cómo las condiciones reales de las escuelas influyen en la eficacia de este proceso. Más que evaluar índices o estadísticas, el estudio privilegia la voz y la experiencia del docente, entendiendo que su práctica diaria traduce, de manera concreta, el encuentro entre las políticas educativas y la realidad del territorio en el que actúa. Esta opción metodológica se justifica por la escasez de estudios cualitativos que sitúen al docente en el centro del análisis como actor fundamental en la implementación de las políticas educativas y en la materialización de la calidad de la enseñanza en contextos de recursos limitados.

Se empleó un enfoque cualitativo basado en entrevistas, lo que permitió captar narrativas ricas, revelando percepciones, estrategias y retos que difícilmente habrían surgido en encuestas exclusivamente cuantitativas. Al centrarse en este contexto específico, la investigación contribuye a una comprensión más contextualizada de la calidad educativa, ofreciendo aportaciones empíricas relevantes para el debate sobre la equidad, la eficacia escolar y la adecuación de las políticas públicas a las realidades locales.

Marco teórico

Conceptos e indicadores de calidad en la enseñanza primaria

La educación es uno de los pilares más importantes para el desarrollo humano y social de cualquier país. En Mozambique, su importancia está recogida en la Constitución de la República, que consagra este derecho de forma explícita: en la República de Mozambique, la educación se reconoce simultáneamente como un derecho y un deber de todos los ciudadanos. Corresponde al Estado garantizar su expansión, incluida la formación profesional continua, así como garantizar la igualdad de acceso para que todos puedan disfrutar plenamente de este derecho (Asamblea de la República, 2023). Esta disposición revela no solo la naturaleza universal del derecho a la educación, sino también la obligación del Estado de garantizar que este derecho sea efectivo. Según el informe de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP, 2024), la calidad de la enseñanza primaria se evalúa a partir de conceptos e indicadores que abarcan desde la universalización del acceso, la equidad y la inclusión, hasta las condiciones de infraestructura y la cualificación de los maestros. Estos elementos son fundamentales para garantizar que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea eficiente, equitativo y capaz de promover el desarrollo social y cognitivo de los alumnos.

La igualdad de acceso es, por lo tanto, uno de los primeros indicadores de calidad, ya que la exclusión de cualquier grupo compromete la función social de la escuela y limita el impacto de las políticas educativas. Esto refuerza la idea de que la calidad y la equidad son conceptos interdependientes: no hay calidad genuina si determinados segmentos de la población siguen marginados o con acceso restringido a condiciones adecuadas de aprendizaje. La calidad de la enseñanza primaria debe analizarse desde una perspectiva amplia, que abarque no solo el acceso y la asistencia, sino también la permanencia, el éxito escolar, la pertinencia del plan de estudios y la cualificación del profesorado, garantizando un aprendizaje significativo y sostenible para todos los niños (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2016). La Constitución profundiza esta visión al destacar que la República de Mozambique adopta una política educativa orientada a fortalecer la unidad nacional, eliminar el analfabetismo, garantizar el acceso al conocimiento científico y técnico, y promover la formación moral y cívica de sus ciudadanos (Asamblea de la República, 2023).

Esta concepción de la calidad va más allá de los resultados académicos, ya que abarca dimensiones cognitivas, técnicas, éticas y cívicas. Nóvoa (2019), destaca que la escuela se estructura a partir de un contrato social y político, que le confiere la misión de garantizar la formación integral de los niños, basándose en un modelo organizativo consolidado. Sin embargo, a principios del siglo XXI, comenzó a ponerse de manifiesto la necesidad de una profunda revisión tanto de ese contrato como de ese modelo. Esta reflexión es crucial para Mozambique, donde el reto es adaptar la escuela a las exigencias contemporáneas, manteniendo su función de cohesión social. La calidad de la enseñanza primaria no se limita únicamente al acceso universal, sino que debe abarcar también prácticas pedagógicas eficaces, planes de estudio adecuados y entornos de

aprendizaje inclusivos, garantizando la permanencia, la equidad y el desarrollo integral de los alumnos (UNESCO, 2016).

El compromiso del Estado se manifiesta también en la obligación de organizar el sistema educativo: la Constitución de la República de Mozambique establece que corresponde al Estado estructurar y promover la educación mediante la implementación de un sistema nacional de enseñanza (Asamblea de la República, 2023). Este sistema nacional debe definir políticas, planes de estudio y prácticas pedagógicas que garanticen unos estándares de calidad uniformes, respetando las especificidades culturales y regionales. Sin embargo, Saviani (2008) llama la atención sobre el hecho de que, en ciertos contextos, el debate sobre la calidad tiende a alejarse de las cuestiones estructurales, limitándose a aspectos técnicos. Según el autor, en lugar de superar la marginación, la propuesta de la *Nueva Escuela* acabó intensificándola, al trasladar el centro de atención de las preocupaciones del ámbito político al técnico-pedagógico. Los indicadores de calidad en la enseñanza primaria deben tener en cuenta la formación del profesorado, la disponibilidad de recursos pedagógicos, las condiciones de infraestructura de las escuelas y la participación de la comunidad, garantizando un aprendizaje significativo y sostenible evaluado mediante métricas fiables (UNESCO, 2016).

Esta crítica es pertinente al contexto mozambiqueño, donde la desigualdad socioeconómica, las disparidades regionales y la escasez de recursos influyen directamente en el rendimiento escolar. Limitar el análisis de la calidad al espacio interno de la escuela puede ocultar factores externos decisivos, como la formación docente, la infraestructura y el acceso a materiales didácticos. En este sentido, Saviani (2008), observa que la marginación tiende a recaer sobre los considerados incompetentes y que la educación puede desempeñar un papel relevante en la superación de este problema en la medida en que se dedique a la formación de individuos eficientes, integrando una dimensión productiva al concepto de calidad: la formación para la participación activa en el desarrollo social y económico.

El derecho universal a la educación ha estado históricamente asociado a un proyecto político orientado a la democratización de la sociedad. Este derecho surgió como reflejo de los intereses de la burguesía, clase que se consolidaba en el poder, y expresaba la intención de construir un orden social democrático. Esta visión se aproxima a la concepción constitucional mozambiqueña que garantiza el acceso de todos los ciudadanos a la instrucción y la enseñanza (Asamblea de la República, 2023). Para Saviani (2008), la escuela asume la función de combatir la ignorancia, configurándose como un medio estratégico para afrontar y buscar soluciones al problema de la marginalidad. Según la guía de la UNESCO (2016), la noción de calidad educativa abarca tanto dimensiones cuantitativas como cualitativas, incluyendo las tasas de matriculación, la asistencia y el rendimiento escolar, pero también aspectos como la motivación, la seguridad y la inclusión, orientando las políticas públicas y las prácticas escolares centradas en el desarrollo humano.

La perspectiva crítica de Paulo Freire (2019), complementa este debate al enfatizar que la calidad no se limita a la transmisión de contenidos, sino que implica la promoción de la conciencia crítica y la emancipación de los alumnos. Para él, la pedagogía debe considerar la educación como

una práctica orientada a la libertad, alineándose con la perspectiva de la antropología. Esto implica que los criterios de evaluación de la calidad deben considerar si la escuela colabora en la formación de ciudadanos reflexivos, activos y plenamente conscientes de su deber social.

Freire defiende además que cualquier política educativa de calidad debe ser dialógica y participativa, valorando la experiencia previa de los alumnos como base para un aprendizaje significativo. Este enfoque dialoga con documentos normativos del Ministerio de Educación y Desarrollo Humano (MINEDH, 2020a), como el Plan Curricular de la Enseñanza Primaria (PCEP), que “establece la base para la implementación del Currículo de la Enseñanza Primaria, revisado a la luz de la Ley n.º 18/2018” (p. 6). El PCEP promueve la integración entre conocimientos, competencias, valores y actitudes, en consonancia con la idea de Freire de educación integral.

El Plan Estratégico de Educación (PEE) 2020-2029 amplía este concepto al definir la calidad como “la garantía de que todos los alumnos desarrollen competencias esenciales en lectura, escritura y matemáticas, en consonancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible n.º 4 (ODS 4)” (MINEDH, 2020a, p. 82). Además de establecer indicadores como la tasa de finalización y el rendimiento académico, el PEE reconoce que “una infraestructura escolar adecuada se considera un requisito previo para garantizar los estándares de calidad en la educación” (MINEDH, 2020a, p. 61), reafirmando la importancia del entorno físico en el aprendizaje.

Por lo tanto, la evaluación de la calidad de la enseñanza primaria en Mozambique debe articular dimensiones normativas, pedagógicas, estructurales y sociales, uniendo principios constitucionales, teorías críticas de la educación y compromisos internacionales. Como observa Nóvoa (2019), replantearse el contrato social de la escuela es esencial para que esta siga cumpliendo su función formativa en un mundo en constante cambio. Y, como refuerza Freire (2019), esta función debe basarse en la libertad y la participación activa, garantizando que la escuela no solo transmita conocimientos, sino que forme sujetos capaces de transformar la sociedad.

Perspectivas de los profesores sobre la calidad de la enseñanza

La calidad de la enseñanza es un concepto que, para ser comprendido plenamente, exige una reflexión sobre sus raíces políticas y sociales. Como destaca Freire (1993, citado por Gadotti, 2007), tanto la educación como la calidad son esencialmente cuestiones políticas, por lo que es imposible comprender cualquiera de ellas sin una reflexión y un análisis sobre su contexto político. Esta perspectiva pone de manifiesto que la educación no es neutral y que la definición de calidad depende del proyecto de sociedad que se desee construir. En este contexto, el profesor no actúa solo como transmisor de contenidos, sino como agente de transformación, cuya práctica está atravesada por elecciones éticas y políticas. Al reflexionar sobre la calidad de la enseñanza, los profesores destacan que esta no se limita únicamente a la disponibilidad de contenidos curriculares, sino también a la creación de condiciones adecuadas para que el aprendizaje sea significativo y equitativo, subrayando que la valorización de la profesión docente es esencial para fortalecer la confianza en el sistema educativo (UNESCO, 2023).

Gadotti (2007), complementa esta perspectiva al destacar que la calidad de la educación debe evaluarse por la capacidad de formar alumnos críticos y políticamente conscientes, advirtiendo que, en la visión neoliberal, existe una confusión al asociar la calidad únicamente con la competitividad. Aquí, el énfasis recae en el papel del profesor en la formación de ciudadanos dotados de la capacidad de comprender e influir conscientemente en la realidad, en contraposición a las concepciones que reducen la educación a resultados cuantitativos o a la satisfacción de las demandas del mercado. Esta comprensión se alinea con la idea de Freire de que la educación debe promover la conciencia crítica y la participación activa en la sociedad. Desde la perspectiva de los docentes, la calidad de la enseñanza está directamente relacionada con su formación inicial y continua, así como con el apoyo institucional recibido durante la práctica, por lo que es necesario garantizar programas de capacitación sólidos y un seguimiento constante para elevar los estándares educativos (UNESCO, 2023).

Para que este papel transformador se materialice, el perfil del profesor no puede limitarse al dominio técnico. Gadotti (2007), enfatiza que, aunque es necesario que el profesor posea conocimientos diversos para impartir clases, el aspecto más relevante no es solo lo que se debe saber, sino la forma en que el profesor debe comportarse y posicionarse en el acto de enseñar. Esta afirmación resuena con el pensamiento de Freire (1987), para quien la práctica docente es inseparable de la postura ética y la coherencia entre el discurso y la acción. Así, la calidad de la enseñanza está ligada no solo al conocimiento que el profesor transmite, sino a la forma en que se posiciona ante los alumnos y la sociedad.

La comprensión de la enseñanza como proceso dialógico refuerza esta perspectiva. Freire (1987), afirma que “la educación auténtica no se hace de ‘A’ a ‘B’ o de ‘A’ sobre ‘B’, sino de ‘A’ con ‘B’” (p. 81), indicando que la relación pedagógica debe construirse en colaboración, basándose en el intercambio de conocimientos y en el reconocimiento del alumno como sujeto activo. Este enfoque dialoga con la concepción de Nóvoa (2019), quien destaca que la inserción en una profesión no se produce de forma aislada y que la construcción de nuevas prácticas pedagógicas depende del diálogo y la reflexión compartida con los compañeros, poniendo de manifiesto que la docencia es un acto colectivo y que la calidad de la enseñanza también se sustenta en el trabajo colaborativo entre pares.

Sin embargo, el ejercicio de esta práctica se enfrenta a retos significativos. Gadotti (2007), destaca que la pérdida de autonomía y valoración profesional del profesor afecta no solo a su actuación docente, sino también a su condición como ciudadano, señalando que la pérdida de estatus y la precariedad de la carrera comprometen tanto el rendimiento pedagógico como la motivación. Esta constatación se conecta con el análisis de Tomás (2025), según el cual la excesiva centralización y la participación local restringida perjudicaron la implementación exitosa de reformas, como la introducción del nuevo plan de estudios, cuya eficacia se vio comprometida por las deficiencias en la formación docente y el uso de materiales inadecuados para el contexto. Ambas visiones indican que la desvalorización docente y la falta de autonomía reducen la capacidad de adaptación a las necesidades reales de los estudiantes y a las especificidades de cada

contexto. Los profesionales de la educación comprenden que la calidad de la enseñanza también está relacionada con las condiciones de trabajo, incluyendo una remuneración justa, la estabilidad y el reconocimiento social, por lo que mejorar el atractivo de la carrera docente es crucial para transformar la educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2023).

Para Freire (1987), superar estos retos requiere romper con el modelo bancario de educación, en el que el alumno es tratado como un mero receptáculo de información. Esta ruptura solo es posible mediante una formación docente continua y crítica, que permita al profesor crear estrategias pedagógicas innovadoras y contextualizadas. En consonancia, Gadotti (2007), sostiene que la mejora de la calidad de la enseñanza pasa necesariamente por una formación inicial y continua sólida, basada en principios éticos, políticos y emancipadores sólidos.

Nóvoa (2019), añade que la calidad de la enseñanza no puede evaluarse únicamente por mejoras puntuales en el sistema escolar, sino que exige replantearse el propio modelo de escuela, combinando la solidez científica con la relevancia cultural. Esta reflexión está en consonancia con la defensa de Gadotti (2007), de que la escuela sea un espacio de construcción colectiva de conocimiento, diálogo y transformación, capaz de afrontar los retos de un mundo en constante transformación. Así, la calidad no se limita a la eficiencia de los métodos, sino que implica la pertinencia cultural y social de lo que se enseña.

El vínculo entre la formación docente y la creación de entornos educativos acogedores también es destacado por Tomás (2025), para quien la formación de estos profesionales se considera fundamental para desarrollar entornos escolares que sean acogedores y participativos, favoreciendo tanto la inclusión como la promoción de una cultura de paz. Este enfoque amplía la noción de calidad más allá del rendimiento académico, incorporando dimensiones socioemocionales que favorecen la convivencia y el aprendizaje significativo. Esta perspectiva dialoga con la visión de Freire de que la educación debe ser un acto de amor y valentía, en el que la empatía y el respeto por el otro son fundamentales. En este contexto, la autonomía profesional asume un papel central. Gadotti (2007), destaca que la autonomía debe entenderse como un logro adquirido por el propio individuo y no como algo que simplemente se le concede, indicando que se construye a través de la práctica reflexiva, el compromiso colectivo y el ejercicio crítico de la docencia. Esta idea se articula con la de Nóvoa (2019), quien ve en la colaboración entre profesores y en el intercambio de conocimientos la base para el fortalecimiento de la profesión y la mejora continua de la calidad de la enseñanza. La autonomía, por lo tanto, no es solo un derecho individual, sino el resultado de procesos colectivos de desarrollo profesional.

Freire (1987), refuerza que la formación docente es un proceso permanente y que el conocimiento pedagógico se construye a lo largo de la vida, en la intersección entre la teoría y la práctica. Esta idea encuentra eco en Tomás (2025), quien defiende que la formación inicial y continua de los profesores es determinante para la adopción de metodologías que concilien aspectos académicos y socioemocionales, haciendo que la enseñanza sea más relevante y esté más conectada con la realidad de los alumnos. Al reconocer que el profesor aprende continuamente,

se crea un espacio para la innovación y para el ajuste de las prácticas pedagógicas a los cambios sociales y culturales.

Gadotti (2007), recuerda que el desarrollo de una nación está necesariamente ligado a la existencia de una escuela pública de calidad, ya que ningún país ha logrado progresar sin esta base educativa, y subraya que la valoración de la educación y del trabajo docente es una condición para el avance social. Esta afirmación coincide con el análisis de Nóvoa (2019), sobre la necesidad de reconfigurar la escuela para preservar su función social, sin perderse en modismos pedagógicos o reduccionismos evaluativos. La alternancia entre las perspectivas de estos autores muestra que, aunque parten de enfoques distintos, todos coinciden en afirmar que la calidad de la enseñanza es inseparable de la valoración profesional, la autonomía y una formación docente continua, crítica y comprometida con la transformación social.

Infraestructuras y condiciones reales en las escuelas primarias

Las condiciones reales de las escuelas primarias representan un factor determinante para la calidad de la educación, desde la infraestructura física hasta la disponibilidad de recursos humanos y materiales. Según la UNESCO (2024), aspectos como la inadecuación de las aulas, la falta de mobiliario adecuado y el acceso limitado al agua y al saneamiento constituyen obstáculos significativos para el aprendizaje y la inclusión en las escuelas primarias. Esta situación no se limita a un aspecto logístico, ya que, como afirma Gadotti (2007), “la calidad de la enseñanza no puede reducirse al simple dominio de los contenidos, sino a la capacidad del maestro para despertar en el alumno la curiosidad, el espíritu crítico y el gusto por el conocimiento” (p. 45). Así, la infraestructura precaria y la falta de recursos comprometen directamente el papel pedagógico del docente.

La desigualdad tecnológica es otro elemento relevante. Aunque una parte de las escuelas dispone de conexión a Internet, “existen grandes desigualdades en la disponibilidad y el uso de las tecnologías digitales entre países y grupos de población” (UNESCO, 2024, p. 5). El acceso desigual a la tecnología limita las metodologías innovadoras que podrían estimular una mayor autonomía y espíritu crítico en los alumnos, competencias que, según Gadotti (2007), son fundamentales para la formación de ciudadanos comprometidos con la transformación social y no solo con el desempeño técnico profesional.

La falta de profesores cualificados agrava estas limitaciones. La UNESCO (2024) destaca que “el número insuficiente de profesores en las aulas puede deberse a la escasez de candidatos o a la falta de plazas” (p. 5) y que, en muchas regiones, “muchos profesores no tienen las cualificaciones mínimas exigidas” (p. 5). La baja calificación compromete la eficacia de la enseñanza, que, como observa Gadotti (2007), también se ve perjudicada por “la escasez de recursos y la ausencia de políticas que valoren la profesión docente” (p. 47). Esta interrelación muestra que tanto la formación como las condiciones de trabajo deben replantearse.

Además, la financiación de la educación sigue siendo insuficiente. “El gasto en educación por niño se mantiene prácticamente igual desde 2010” (UNESCO, 2024, p. 5), lo que, según el propio informe, limita la mejora de la infraestructura, el mobiliario y los recursos pedagógicos. Para revertir esta situación, Gadotti (2007), destaca que “el desarrollo profesional docente depende de la articulación entre la formación inicial y la inversión constante en actualización pedagógica” (p. 45), algo que solo es posible mediante una aportación financiera adecuada y políticas coherentes.

Evaluación del rendimiento escolar en las escuelas primarias

La evaluación del rendimiento escolar en las escuelas primarias desempeña un papel crucial en el proceso educativo, ya que influye tanto en las prácticas pedagógicas como en las políticas de gestión escolar. Pacheco (1995, citado en Mussoho y Langa, 2022), destaca que “la evaluación se define como la comparación constante entre los resultados y los objetivos previamente definidos, lo que constituye un proceso continuo de verificación del aprendizaje y el rendimiento escolar de los alumnos” (p. 188). Esta concepción refuerza la idea de que evaluar no es solo medir resultados, sino también hacer un seguimiento sistemático del progreso del estudiante, lo que permite identificar necesidades y orientar las intervenciones pedagógicas. En consonancia con esta idea, el MINEDH (2020b), sostiene que “la evaluación debe ser transparente, justa y equitativa, garantizando la igualdad de oportunidades para todos los alumnos” (p. 60), subrayando su papel en la promoción de la equidad y la inclusión.

El MINEDH (2020b), describe que el seguimiento del rendimiento escolar se lleva a cabo “a través de mecanismos internos, como evaluaciones diagnósticas y sumativas, y mecanismos externos, como exámenes nacionales y encuestas estandarizadas” (p. 53). Esta estructura mixta ofrece una visión global del progreso del alumno, combinando información inmediata, procedente de la vida escolar cotidiana, con indicadores comparables a nivel nacional. En este mismo ámbito, es importante destacar que “la evaluación de competencias requiere verificar si el alumno ha desarrollado conocimientos, habilidades y capacidad para aplicar los contenidos en la práctica, lo que sirve como medida central de su rendimiento escolar en la educación básica” (Mussoho y Langa, 2022, p. 190). Así, la evaluación deja de limitarse a la memorización y pasa a valorar la movilización de conocimientos en contextos reales, alineándose con las demandas contemporáneas de la educación.

En este sentido, el PEE 2020-2029 enfatiza que los resultados de las evaluaciones son utilizados por los docentes y los administradores para orientar las intervenciones pedagógicas y definir estrategias de mejora (MINEDH, 2020b). Este uso intencional de los datos refuerza la perspectiva de que la evaluación no debe ser un fin en sí misma, sino un medio para transformar la realidad escolar.

Además, los estudios sobre los factores asociados al rendimiento ponen de manifiesto que la labor docente ejerce una fuerte influencia en los resultados. Como destacan el Fondo de las

Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2018) y el Ministerio de Educación y Desarrollo Humano (2020a),

los alumnos que reciben clases de profesores con más años de experiencia presentan una mayor asistencia y un mejor rendimiento, lo que demuestra que la calidad del profesor es uno de los factores más determinantes para el éxito escolar en las escuelas primarias. (p. 59)

Sin embargo, la eficacia de este proceso depende de espacios de reflexión colectiva, como argumenta Nóvoa (2019), al defender que el análisis de los resultados evaluativos debe inscribirse en procesos colaborativos entre docentes, con el objetivo de renovar las prácticas pedagógicas. Sin este enfoque, la evaluación corre el riesgo de seguir siendo un procedimiento burocrático, desconectado de las necesidades reales de aprendizaje.

La visión de Nóvoa (2019), también dialoga con la crítica de Paulo Freire a las prácticas *bancarias* de la educación, en las que el profesor actúa como depositario del conocimiento y la evaluación asume el papel de verificar cuánto se ha *depositado* en el alumno. Para Freire (2019), la educación no es un acto individual; los seres humanos construyen su aprendizaje de forma conjunta, en interacción con los demás y mediada por la realidad social y el mundo que los rodea. Este principio sugiere que la evaluación, especialmente la diagnóstica, debe entenderse como un proceso dialógico y contextualizado, orientado a comprender la realidad del educando y crear las condiciones para que sea protagonista de su aprendizaje. Así, la evaluación deja de ser solo una medición y se convierte en un instrumento de liberación y transformación.

Al reforzar la función emancipadora de la educación, Freire (2019), sostiene que los datos obtenidos en las interacciones educativas deben alimentar nuevas prácticas que promuevan la transformación de la realidad de los alumnos, en lugar de perpetuar las desigualdades. Esta concepción encuentra eco en el objetivo del MINEDH (2020a), de utilizar la evaluación como herramienta para mejorar la calidad de la enseñanza, aplicando diversos métodos para supervisar y apoyar el progreso de los estudiantes. Cuando los resultados se tratan de forma reflexiva y contextualizada, pueden convertirse en instrumentos eficaces de equidad, permitiendo acciones dirigidas a los alumnos en situación de vulnerabilidad.

Sin embargo, Nóvoa (2019), advierte que la organización escolar tradicional, caracterizada por clases homogéneas y evaluaciones periódicas, sigue arraigada en el sistema, lo que limita la innovación evaluativa. Esta rigidez estructural tiende a reforzar prácticas estandarizadas que pueden no tener en cuenta las particularidades individuales de los alumnos. La afirmación de que “el compromiso de una escuela pública de calidad para todos aún no se ha cumplido” (p. 3), revela la distancia entre los principios normativos y la realidad que se vive en muchas escuelas. En este contexto, la evaluación debe reconfigurarse para convertirse en un mecanismo eficaz de justicia social.

La percepción de que las evaluaciones no siempre reflejan de manera justa las capacidades de los alumnos es reconocida por el propio MINEDH (2020a), que señala que factores contextuales,

como la desigualdad socioeconómica y las diferencias regionales en la infraestructura escolar, pueden influir significativamente en el rendimiento. Este reconocimiento es fundamental para evitar interpretaciones simplistas de los resultados, que podrían reforzar los prejuicios o estigmatizar a las comunidades. La conciencia de estas condiciones exige que los docentes y los administradores adopten estrategias que relativicen las cifras y tengan en cuenta la complejidad de la realidad escolar.

Esta preocupación por la justicia evaluativa se basa en el principio de Freire de que la práctica educativa implica “la negación de cualquier forma de discriminación” (2019, p. 101). La equidad, por lo tanto, no se limita a la oferta formal de las mismas oportunidades, sino que exige acciones diferenciadas que permitan a todos alcanzar su potencial. Esto significa que la interpretación y el uso de los resultados evaluativos deben ser sensibles a las desigualdades, transformando la evaluación en un catalizador de políticas y prácticas inclusivas.

En este contexto, las evaluaciones diagnósticas asumen un papel estratégico, ya que permiten identificar precozmente las dificultades y planificar intervenciones pedagógicas adaptadas. Cuando se articulan con evaluaciones sumativas y exámenes nacionales, ofrecen un panorama equilibrado entre el seguimiento continuo y la medición de los objetivos curriculares. Sin embargo, como indican Freire (2019) y Nóvoa (2019), el verdadero potencial de esta articulación solo se alcanza cuando existe un compromiso ético y político con la transformación social y el aprendizaje significativo.

Así, la evaluación escolar en las escuelas primarias no puede entenderse como un procedimiento aislado o meramente técnico. Es un proceso social y pedagógico profundamente vinculado a la visión de la educación que se pretende implementar. A partir de la integración entre prácticas evaluativas diversificadas, la reflexión colectiva y el compromiso con la equidad, es posible transformar la evaluación en un instrumento no solo de monitoreo, sino de promoción efectiva de la calidad y la justicia educativa. Esta transformación requiere, como enfatizan Freire (2019); Nóvoa (2019) y el MINEDH (2020a), una postura crítica, colaborativa y orientada a la inclusión.

Retos sistémicos y propuestas de mejora

La mejora de la calidad de la educación primaria en Mozambique exige un enfoque que vaya más allá de la aplicación de políticas centralizadas, incorporando la autonomía de las escuelas, el protagonismo docente y la participación comunitaria. Para que esto sea posible, es necesario comprender primero la realidad local mediante un diagnóstico detallado, que alinee las metodologías y los objetivos con las especificidades de cada contexto escolar. Santos et al. (2023), destacan que este diagnóstico inicial es una etapa imprescindible para la construcción de la autonomía escolar, ya que permite elaborar metas y prácticas pedagógicas coherentes con la realidad de la comunidad. Paralelamente, el informe de UNICEF (2020), pone de manifiesto que la fragilidad de las instituciones públicas, la escasez de recursos humanos cualificados y

las limitaciones de las infraestructuras amplifican las desigualdades regionales, lo que refuerza la necesidad de intervenciones integradas que articulen políticas, escuelas y comunidades. Sin embargo, los retos educativos son estructurales y reflejan desigualdades sociales más amplias, lo que exige respuestas colectivas y articuladas entre gobiernos, escuelas, comunidades y familias. En este sentido, la educación no puede tratarse de forma aislada; es necesario construir un nuevo pacto social que garantice la inclusión, la equidad y las oportunidades de aprendizaje significativo para todos los estudiantes, independientemente del contexto en el que se encuentren (UNESCO, 2021).

Esta comprensión contextual no puede ser obtenida de forma aislada por la dirección escolar; la participación de la comunidad es esencial para legitimar las decisiones y garantizar un seguimiento continuo. La consulta a la comunidad debe ser permanente e incluir la elección de consejos escolares, el seguimiento de proyectos y la supervisión de la aplicación de los recursos (Santos et al., 2023). Este diálogo fortalece la gobernanza escolar y crea un entorno en el que los padres, los maestros y los líderes locales comparten responsabilidades. UNICEF (2020), destaca que la falta de una coordinación eficaz y la fragilidad de la preparación institucional aumentan la vulnerabilidad de los niños y las mujeres, lo que pone de manifiesto la necesidad de estrategias que descentralicen las responsabilidades y fortalezcan las comunidades locales. En la misma línea, la UNESCO (2021), destaca la importancia de invertir en metodologías innovadoras, en la formación continua de los maestros y en la integración de las tecnologías digitales como recurso fundamental para garantizar una educación de calidad y socialmente pertinente.

Además, el uso de herramientas de evaluación y supervisión bien estructuradas es fundamental para transformar el diagnóstico en una mejora efectiva de las prácticas pedagógicas. Costa et al. (2023), sostienen que las observaciones y los comentarios basados en datos de rendimiento permiten identificar las áreas que necesitan intervención, ofreciendo apoyo para realizar los ajustes metodológicos adecuados. El informe de UNICEF (2020), añade que, para hacer frente a los retos sistémicos, no basta con la financiación; también es necesaria la reforma estructural de los servicios públicos, la capacitación técnica de los profesionales y el fortalecimiento de las alianzas entre el gobierno, la sociedad civil y el sector privado, medidas que pueden aumentar la resiliencia social y reducir las vulnerabilidades.

La evaluación, cuando se aplica de manera estratégica, no solo identifica las debilidades, sino que también impulsa el desarrollo profesional de los maestros. Costa et al. (2023), destacan que la interpretación de los resultados de la supervisión permite a los maestros replantear sus prácticas, promoviendo una mayor eficacia en las clases y el compromiso de los estudiantes. Además, una evaluación de calidad debe tener en cuenta las relaciones interpersonales y la cultura escolar, sin limitarse a indicadores numéricos (Costa et al., 2023). Sin embargo, Nóvoa (2019), advierte que la institucionalización de la evaluación, si es centralizada y controladora, puede restringir la autonomía docente y reforzar la estandarización, en lugar de promover una cultura profesional genuina.

Por lo tanto, es esencial reconocer a los profesores como protagonistas en todas las etapas del proceso formativo y evaluativo. Por lo tanto, los profesores deben asumir un papel activo en todas las etapas de los procesos de formación, incluyendo el diseño, el seguimiento, la regulación y la evaluación de estas prácticas. Este enfoque garantiza que los criterios de evaluación reflejen la realidad escolar, funcionando como instrumentos de apoyo a la mejora pedagógica, y cuando se asocian a metodologías colaborativas, como la formación-acción y la investigación-acción, se convierten en catalizadores de la innovación.

Laguna en la literatura y contribución original del estudio

A pesar de la existencia de diversos estudios sobre la calidad de la enseñanza primaria en Mozambique y en el África subsahariana, las fuentes de información disponibles presentan limitaciones significativas, ya que tienden a centrarse en las políticas públicas y los indicadores macroestructurales, como las tasas de matriculación y las normas curriculares, prestando menos atención a las percepciones de los docentes y a la realidad concreta del funcionamiento de las escuelas, especialmente en contextos rurales o semiurbanos. Además, hay una escasez de investigaciones que articulen simultáneamente los puntos de vista de los docentes, las condiciones materiales y de infraestructura de las escuelas y los modelos de evaluación adoptados, teniendo en cuenta los retos estructurales, socioeconómicos y comunitarios que afectan al aprendizaje.

El estudio contribuye de manera original al analizar críticamente las percepciones de profesores de primaria en todas las escuelas del distrito de Malema en Mozambique, articulando estas percepciones con las condiciones reales de funcionamiento de las escuelas, incluyendo aulas superpobladas, falta de agua y energía, escasez de manuales y ausencia de recursos tecnológicos. A diferencia de investigaciones anteriores, este estudio destaca no solo los desafíos estructurales e institucionales que impiden la calidad, sino también las prácticas pedagógicas innovadoras y la resiliencia docente, como la contextualización de contenidos y las ferias de lectura, poniendo de relieve estrategias locales para promover un aprendizaje significativo. Al hacerlo, el estudio ofrece bases para el desarrollo de políticas participativas, inversiones estructurales y estrategias de formación docente, reduciendo el desajuste entre el discurso normativo sobre la calidad y la realidad que se vive en las escuelas primarias.

Metodología

Paradigma epistemológico

Esta investigación se ha guiado por el paradigma interpretativo-constructivista, que reconoce que la realidad social se construye intersubjetivamente a través de significados y experiencias individuales. Este paradigma epistemológico se utiliza con frecuencia en investigaciones cualitativas porque enfatiza las interpretaciones de los participantes como fundamentales para comprender el fenómeno estudiado (Creswell y Poth, 2018).

Selección de participantes y muestreo

El muestreo de este estudio fue intencional y teórico, en consonancia con los supuestos de la investigación cualitativa, priorizando la profundidad y la diversidad analítica de los datos en detrimento de la representatividad estadística. Se seleccionaron profesores con experiencias variadas en cuanto a género, antigüedad en el servicio, formación profesional y condiciones de las escuelas en las que trabajan, con el fin de maximizar la riqueza interpretativa de la información recopilada.

La elección de los participantes se basó en la relevancia teórica, dando prioridad a los sujetos capaces de contribuir de manera significativa a la comprensión del fenómeno investigado. El número de participantes no se definió previamente, sino que se determinó según el criterio de saturación teórica, definido por Saunders et al. (2018), como el punto en el que las nuevas entrevistas dejan de añadir categorías o información relevante al análisis. Este procedimiento garantizó la consistencia analítica y la coherencia metodológica.

Teniendo en cuenta el desajuste entre las políticas públicas y las realidades locales, se adoptó un enfoque cualitativo, basado en entrevistas semiestructuradas con 13 docentes de tres escuelas primarias del distrito de Malema (*Nholo, Mesa y Namicopa*), complementadas con el análisis documental de normativas e informes escolares.

Recolección de datos

Los datos se recopilaron mediante entrevistas semiestructuradas presenciales, con una duración media de entre 45 y 60 minutos. Las entrevistas siguieron un guion previamente elaborado, que incluía preguntas relacionadas con las percepciones de los participantes sobre la calidad de la educación y las condiciones concretas de funcionamiento de las escuelas. La opción de la entrevista semiestructurada resultó adecuada, ya que permitió flexibilidad en el desarrollo de la conversación, lo que facilitó la profundización en temas emergentes, sin comprometer la coherencia y el enfoque en los objetivos del estudio. Tal y como afirman Braun y Clarke (2022), este tipo de entrevista favorece la exploración en profundidad de las experiencias y los significados atribuidos por los participantes, lo que contribuye a la producción de datos ricos y contextualizados.

Análisis de datos y codificación temática

Los relatos de las entrevistas se transcribieron íntegramente y se sometieron a un análisis temático reflexivo, de acuerdo con el marco metodológico propuesto por Braun y Clarke (2022). Este enfoque analítico permite la organización y la interpretación sistemática de datos cualitativos, lo que permite identificar patrones de significado y construir temas interpretativos relevantes. El proceso analítico se desarrolló de forma interactiva, incluyendo las fases de familiarización

con los datos, codificación inicial, desarrollo de los temas, revisión y refinamiento interpretativo (Flick, 2018). Esta estrategia garantizó un análisis profundo y teóricamente fundamentado de las percepciones de los participantes.

Uso de software

El análisis de los datos se llevó a cabo con el apoyo del software NVivo, utilizado como herramienta auxiliar para la organización, gestión y codificación sistemática del material empírico. El uso de este software contribuyó a la transparencia, trazabilidad y coherencia del proceso analítico, sin sustituir el papel interpretativo del investigador. En consonancia con las orientaciones metodológicas de la investigación cualitativa contemporánea, NVivo permitió estructurar los códigos, relacionar segmentos de datos y apoyar el desarrollo y el perfeccionamiento de los temas analíticos, reforzando la credibilidad y el rigor del proceso de análisis temático reflexivo.

Validación entre codificadores

Para reforzar la fiabilidad de los códigos y las categorías analíticas, dos investigadores independientes procedieron a la codificación de parte de las transcripciones, comparando posteriormente los resultados obtenidos. Las posibles discrepancias se discutieron y resolvieron por consenso, lo que garantizó una mayor coherencia interpretativa. Este procedimiento contribuye a reducir los sesgos individuales y a reforzar la credibilidad analítica del estudio, en consonancia con las buenas prácticas recomendadas en la investigación cualitativa y el análisis temático reflexivo.

Aspectos éticos

La presente investigación se llevó a cabo en estricta observancia de los principios éticos que rigen la investigación en ciencias sociales y educación. Todos los participantes fueron debidamente informados sobre los objetivos del estudio, los procedimientos de recopilación y análisis de datos, así como sobre los posibles riesgos y beneficios de su participación. Tras estas explicaciones, se obtuvo el Consentimiento Informado, firmado de forma libre y voluntaria, garantizando el derecho de desistimiento en cualquier momento, sin perjuicio para los participantes.

La confidencialidad y el anonimato se garantizaron rigurosamente durante todo el proceso de investigación. A tal efecto, los datos personales y cualquier elemento que pudiera permitir la identificación de los participantes fueron protegidos y tratados de acuerdo con las normas éticas y legales aplicables, utilizando códigos alfanuméricos en la presentación y el análisis de los datos. El acceso al material empírico se restringió exclusivamente a los investigadores que participaron en el estudio.

Además, la investigación obtuvo la aprobación previa del Comité de Ética Institucional de la universidad responsable de la investigación, lo que garantiza el cumplimiento de las normas éticas

reconocidas en el ámbito científico. Estos procedimientos refuerzan la integridad, la credibilidad y la responsabilidad ética del estudio, garantizando el respeto de los derechos, la dignidad y el bienestar de los participantes a lo largo de todas las etapas de la investigación.

Resultados

Presentación de resultados

El estudio tenía como objetivo comprender cómo perciben los profesores de primaria del distrito de Malema la calidad educativa y de qué manera las condiciones reales de las escuelas influyen en esas percepciones. Participaron docentes de las escuelas primarias de *Nholo*, *Mesa* y *Namicopa*, seleccionadas por representar contextos escolares distintos, desde estructuras relativamente adecuadas hasta situaciones de gran precariedad. El análisis temático de los datos permitió identificar cinco categorías principales: concepciones de la calidad en la enseñanza, condiciones físicas y materiales de las escuelas, formación y valoración docente, prácticas pedagógicas en contextos adversos y evaluación del aprendizaje con propuestas de mejora.

Conceptos de calidad en la enseñanza primaria

Los profesores entrevistados asocian la calidad educativa esencialmente con la alfabetización plena y el desarrollo de competencias básicas en los primeros años escolares, como la lectura, la escritura y el cálculo. NH1 afirmó que «la calidad en la enseñanza primaria es garantizar que todos los alumnos sepan leer, escribir y hacer cuentas antes de pasar al siguiente nivel». Este punto de vista refleja la importancia que se concede al dominio de las habilidades fundamentales para el progreso escolar, en consonancia con los indicadores de rendimiento académico reconocidos internacionalmente.

Además de las competencias académicas, los docentes destacaron la formación integral del alumno. M1 señaló que «la calidad es formar ciudadanos críticos y capaces de pensar por sí mismos», poniendo de relieve una dimensión ética y ciudadana. De manera complementaria, NH4 enfatizó el compromiso y la motivación del alumno como indicadores de calidad, afirmando que «la calidad es cuando el alumno disfruta aprendiendo y se siente motivado para venir a la escuela». Estos testimonios indican que la calidad educativa se entiende de manera multidimensional, abarcando resultados cognitivos, socioemocionales y conductuales.

Condiciones físicas y materiales de las escuelas

Las condiciones de la infraestructura y la disponibilidad de recursos materiales fueron un tema recurrente en las entrevistas. En *Namicopa*, se informó de manera contundente sobre la precariedad estructural. NA1 describió que «las aulas son pequeñas, con techos de paja vieja, sin protección adecuada, no hay pupitres, ni agua, ni electricidad». Esta situación pone de manifiesto

la dificultad de las escuelas para proporcionar entornos de aprendizaje seguros y adecuados, lo que compromete el desarrollo del plan de estudios.

En *Mesa*, aunque los edificios están mejor estructurados, persisten las limitaciones relacionadas con la falta de recursos didácticos y tecnológicos. La falta de equipos multimedia, laboratorios y materiales de apoyo restringe la diversificación de las estrategias pedagógicas. NH2 informó que «los libros son pocos y se reparten entre varios alumnos», destacando la insuficiencia de instrumentos pedagógicos esenciales para una enseñanza de calidad. Estas condiciones reflejan las desigualdades estructurales entre las escuelas del distrito y apuntan a la necesidad de políticas que promuevan la equidad en el acceso a los recursos educativos.

Formación y valoración del profesorado

La formación de los profesores varía entre el Magisterio Primario y la Licenciatura, y la formación continua es irregular. Muchos docentes informaron de que los programas de formación profesional no responden regularmente a las necesidades identificadas en el aula. Además, la valoración profesional presenta importantes lagunas. NH3 afirmó que «la valoración es baja, sobre todo por parte de los compañeros con alguna responsabilidad de liderazgo», lo que sugiere una percepción de reconocimiento institucional insuficiente, a pesar del respeto y el aprecio que muestra la comunidad local.

Estos hallazgos indican que la formación continua y la valoración docente son elementos críticos para mantener la calidad educativa. La ausencia de incentivos estructurales y de formación regular limita la actualización pedagógica y el desarrollo profesional, lo que repercute directamente en las prácticas docentes.

Prácticas pedagógicas en contextos adversos

A pesar de las dificultades materiales, los profesores han desarrollado estrategias pedagógicas creativas y culturalmente contextualizadas. NH1 destacó la adaptación de los contenidos a la vida cotidiana rural de los alumnos, afirmando que «utilizo ejemplos de la vida rural, como la agricultura y la ganadería, para explicar contenidos que serían abstractos para ellos». M4 informó que promueve «carteles educativos realizados por los propios alumnos», mientras que NH6 organizó «ferias de lectura con la participación activa de los alumnos».

Estas prácticas demuestran la capacidad docente para desarrollar metodologías participativas y significativas, valorizando la experiencia concreta del estudiante en la construcción del conocimiento. El uso de recursos locales y la promoción de actividades colaborativas evidencian los esfuerzos por minimizar los impactos de la precariedad material sobre el aprendizaje.

Evaluación del aprendizaje y propuestas de mejora

La evaluación escolar se basa principalmente en exámenes escritos, complementados con trabajos prácticos y observación continua. Algunos docentes reconocieron las limitaciones de este proceso. NA2 afirmó que «no es totalmente justo, porque algunos alumnos tienen dificultades de lectura que no podemos resolver a tiempo». A pesar de estas restricciones, los resultados de las evaluaciones se utilizan para reorganizar las clases, reforzar los contenidos y orientar las intervenciones pedagógicas, en consonancia con los principios de la evaluación formativa.

En cuanto a las propuestas para mejorar la calidad, los docentes hicieron hincapié en la necesidad de acceso a la electricidad, Internet, bibliotecas y programas regulares de formación continua. M3 sugirió «la instalación de energía solar para permitir el uso de recursos modernos», mientras que NH5 destacó «una biblioteca escolar y electricidad». Estas recomendaciones indican que, además de las prácticas pedagógicas, la mejora de las infraestructuras y el apoyo institucional son esenciales para alcanzar unos estándares educativos compatibles con los objetivos internacionales, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4).

Discusión

Los resultados del presente estudio indican que la percepción de la calidad de la enseñanza primaria por parte de los docentes abarca múltiples dimensiones: competencias académicas, desarrollo socioemocional, ciudadanía y participación activa del alumno. Esta visión amplía los indicadores tradicionales de calidad, que a menudo se centran únicamente en las tasas de matriculación y el rendimiento en lectura, escritura y matemáticas (CPLP, 2024; UNESCO, 2016). En comparación con la literatura internacional, se observa que los países con mejores indicadores educativos también hacen hincapié en las dimensiones socioemocionales y el aprendizaje crítico, lo que pone de manifiesto que la calidad no es solo cuantitativa, sino también cualitativa y contextualizada (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2025).

Los profesores entrevistados destacaron que las condiciones materiales inadecuadas, como las aulas superpobladas y la falta de agua, energía y recursos didácticos, comprometen directamente el aprendizaje y la práctica pedagógica. Estos hallazgos corroboran la literatura mozambiqueña y africana, que relaciona la infraestructura precaria con la baja eficacia escolar (UNESCO, 2024; Tomás, 2025). Sin embargo, en contraste con los informes macroestructurales, este estudio pone de manifiesto cómo se viven estas deficiencias en el día a día, revelando lagunas prácticas que no captan los indicadores oficiales. Esta perspectiva concreta complementa las críticas de Saviani (2008), que alerta sobre la tendencia de las políticas educativas a centrarse excesivamente en aspectos técnico-pedagógicos, descuidando factores estructurales determinantes para la equidad y la calidad.

En lo que respecta a la formación y la valoración del profesorado, los resultados confirman lagunas significativas, en consonancia con los análisis de Gadotti (2007) y Nóvoa (2019), sobre

la relación entre autonomía, desarrollo profesional y calidad de la enseñanza. La literatura internacional también señala que los docentes bien preparados y motivados influyen directamente en el rendimiento de los estudiantes y la retención escolar (UNICEF, 2018; Darling-Hammond, 2017). Sin embargo, a diferencia de contextos más estructurados, en Malema la formación continua es limitada, lo que restringe la innovación pedagógica y el uso de metodologías contextualizadas. Así, el estudio pone de manifiesto que la calidad no puede dissociarse de la valoración profesional y el apoyo institucional, lo que refuerza la necesidad de políticas integradas que combinen la formación del profesorado y unas condiciones de trabajo adecuadas.

Las prácticas pedagógicas innovadoras observadas, como las ferias de lectura, la contextualización de contenidos y la producción de materiales por parte de los alumnos, reflejan la resiliencia docente y la adaptación al contexto local. Estas estrategias dialogan con la pedagogía crítica de Freire (2019), que enfatiza la educación como práctica emancipadora. En comparación, en los países de ingresos medios, estas prácticas suelen estar institucionalizadas, con apoyo administrativo y financiación específica, lo que garantiza su sostenibilidad (UNESCO, 2021). Sin embargo, en el contexto mozambiqueño, estas prácticas dependen casi exclusivamente de la iniciativa individual del profesor, lo que pone de manifiesto una brecha entre las normas oficiales y la realidad práctica, lo que refuerza la necesidad de políticas que reconozcan y fortalezcan las iniciativas locales.

En relación con la evaluación del rendimiento escolar, el estudio confirma que se utilizan instrumentos diagnósticos y sumativos, pero su eficacia se ve limitada por factores contextuales, como la desigualdad socioeconómica y la deficiente infraestructura. Este hallazgo corrobora los análisis de Nóvoa (2019) y Freire (2019), que critican la evaluación tradicional «bancaria» por no reflejar la realidad del alumno y por reforzar las desigualdades. En comparación, en contextos internacionales, los sistemas de evaluación que incorporan un seguimiento continuo, una retroalimentación reflexiva y estrategias de apoyo pedagógico son más eficaces para promover la equidad y el aprendizaje significativo (OECD, 2025). En el caso estudiado, los profesores perciben que la evaluación, aunque está pensada para orientar las prácticas pedagógicas, no siempre cumple esa función, lo que pone de manifiesto la distancia entre la teoría normativa y la práctica escolar, y refuerza la necesidad de reconfigurar el sistema de evaluación para que sea realmente formativo e inclusivo.

La participación comunitaria y la descentralización de la gestión escolar surgen como elementos centrales para la mejora de la calidad, en consonancia con las recomendaciones internacionales que enfatizan el compromiso local como factor de gobernanza educativa eficaz (UNICEF, 2020; UNESCO, 2021). Los resultados indican que la articulación entre docentes, gestores y familias permite una mayor relevancia de las políticas educativas y una mejor adaptación a las necesidades locales. Esta constatación refuerza la idea de que la calidad educativa es inseparable del contexto social, lo que requiere políticas integradas que combinen la inversión en infraestructura, la capacitación docente y el fortalecimiento de la participación comunitaria.

Al articular las percepciones de los docentes, las condiciones reales de las escuelas y las prácticas pedagógicas innovadoras, esta investigación ofrece una visión concreta y crítica de la implementación de la enseñanza primaria en contextos de recursos limitados. A diferencia de los estudios macroestructurales, pone de manifiesto estrategias locales resilientes y lagunas sistémicas, proporcionando insumos para políticas participativas, desarrollo profesional docente y una asignación más eficiente de los recursos. Las implicaciones internacionales incluyen la necesidad de tener en cuenta los contextos socioeconómicos específicos en la evaluación de las políticas educativas y la importancia de fortalecer la autonomía y la creatividad docente para promover la calidad y la equidad en entornos difíciles.

Conclusión

El estudio pone de manifiesto que los profesores de primaria de Malema tienen una comprensión coherente de la calidad educativa, que articula la alfabetización plena, el desarrollo de competencias básicas, la formación ciudadana y el compromiso del alumno. Sin embargo, esta visión se ve a menudo limitada por las condiciones estructurales de las escuelas, que incluyen aulas superpobladas, recursos didácticos insuficientes, infraestructura precaria, irregularidad en la formación continua y baja valoración profesional. Estas limitaciones comprometen la implementación de metodologías innovadoras e inclusivas, poniendo de manifiesto el desajuste entre las políticas educativas y la práctica escolar.

A pesar de estas restricciones, los docentes demuestran capacidad de adaptación, utilizando estrategias contextualizadas, como ferias de lectura y producción colaborativa de materiales pedagógicos. Estas prácticas revelan resiliencia y creatividad, pero siguen siendo aisladas y dependientes del esfuerzo individual, lo que indica la necesidad de apoyo institucional para su consolidación y replicación sistemática.

La evaluación escolar, aunque se utiliza para orientar las intervenciones pedagógicas, sigue centrándose en resultados estandarizados, sin tener suficientemente en cuenta las desigualdades socioeconómicas y contextuales. Esto limita su potencial para promover la equidad y el aprendizaje significativo, lo que pone de relieve la importancia de enfoques evaluativos más inclusivos y formativos.

En términos de contribuciones, este estudio ofrece una visión crítica y contextualizada de la calidad educativa en escuelas primarias de recursos limitados, destacando la interrelación entre las percepciones de los docentes, las condiciones escolares y las prácticas pedagógicas innovadoras. Las implicaciones políticas incluyen la necesidad de inversiones estructuradas en infraestructura y recursos, el fortalecimiento de la formación continua, la valorización profesional y la integración de las experiencias docentes en las decisiones educativas.

Como limitación, la investigación abarcó solo tres escuelas, lo que restringe la generalización de los resultados. Estudios futuros podrían ampliar la muestra e investigar la eficacia de las políticas de apoyo a la práctica docente innovadora, evaluando cómo se pueden institucionalizar

las estrategias locales para fortalecer la calidad y la equidad de la enseñanza primaria en contextos similares.

Referencias

- Asamblea de la República. (2023, 4 de agosto). Lei n.º 11/2023: Constituição da República de Moçambique. *Boletim da República, I Série*, (163, 1.º suplemento). <https://www.lexlink.eu/FileGet.aspx?FileId=3038167>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Comunidade de Países de Língua Portuguesa. (2024). *O ensino primário no espaço CPLP: Produção de estatísticas da educação da CPLP (Relatório preliminar 2022-2023)*. Grupo de Trabalho de Peritos Nacionais. Ministério da Educação, Ciência e Inovação.
- Costa, M. G., Maçalai, G., Rocha, E. P., Siqueira Junior, E. F., Hansel, T. F., Eccard, A. F. C., Lira, R. S., Ferreira, S. A., Fagundes, A. I. J., & Neves, C. M. (2023). O papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional de professores. *IOSR Journal of Business and Management*, 25(9), 39–44.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teaching for social justice: Resources, relationships, and anti-racist practice. *Multicultural Perspectives*, 19(3), 133–138. <https://doi.org/10.1080/15210960.2017.1335039>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. SAGE.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *Assiduidade e desempenho escolar de crianças de escolas primárias em Moçambique: Avaliação Longitudinal da Desistência Escolar (ALDE)*. UNICEF.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *COVID-19: Education Sector – Accelerated Funding Request: Mozambique*. UNICEF.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2019). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2007). *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. Publisher Brasil.
- Ministerio de Educación y Desarrollo Humano. (2020a). *Plano Curricular do Ensino Primário*. MINEDH.
- Ministerio de Educación y Desarrollo Humano. (2020b). *Plano Estratégico da Educação 2020-2029*. MINEDH.
- Mussoho, J., & Langa, A. L. (2022). Avaliação de competências dos alunos do Ensino Básico em Moçambique: Possibilidades e desafios das práticas avaliativas dos professores. *Sala 8 – Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação*, 1(2), 187–197. <https://doi.org/10.29327/235555>
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3). <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). *Education at a glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Conceitos e indicadores de qualidade no ensino primário*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Reimaginar os nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Relatório Global sobre Professores: Abordar a escassez de professores e transformar a profissão*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Relatório global de monitoramento da educação 2024/5: Liderança na educação*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/XTNJ1654>
- Santos, S. M. A. V., Ribeiro, A. P. S., da Silva, C. K., Gomes, F. F. B., Medeiros, J. M., Carretero, J. dos S., de Oliveira, J. P., Meroto, M. B. das N., & Narciso, R. (2023). A gestão escolar e a qualidade do ensino. *Revista Foco*, 16(11), 1–21. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n11-228>
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: Exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity*, 52, 1893–1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia*. Autores Associados.
- Tomás, D. E. (2025). Educação integral em Moçambique: Proposta de uma política nacional para o desenvolvimento socioemocional e a cidadania (PNEDSC). *Revista Científica RECIMA21*, 6(6). <https://doi.org/10.47820/recima21.v6i6.6529>

Autores

Miguel Ysrrael Ramírez-Sánchez. Posdoctorado internacional en Ciencias Sociales y Humanas, Doctor en Educación y Gestión de Instituciones, Doctor en Administración, Doctor en Educación con especialización en investigación; Maestro en Gestión Estratégica; Maestro en Administración de Empresas; con un Programa de Intercambio Internacional (Brasil); Licenciado en Informática. Miembro de la Academia Mexicana de Educación y Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (México). Actualmente es profesor en la Universidad Autónoma del Estado de México y en la Universidad Católica de Mozambique.

Dionísio Ernesto Tomás. Doctorando en Innovación Educativa por la Universidad Católica de Mozambique, Maestro en Psicopedagogía por la Academia Militar Marechal «Samora Machel» y Licenciado en Informática Aplicada con Habilitaciones en Desarrollo de Sistemas por la UniRovuma, Licenciado en Matemáticas con Habilitaciones en Enseñanza de Física por la Universidad Pedagógica. Actualmente Jefe de Gabinete del Presidente del Consejo Municipal de la Villa de Malema.

Ediberto Tun-Coyoc. Licenciado en Ingeniería Industrial y especializado en Procesos de Producción y Fabricación, con Maestría en Pedagogía y Gestión Educativa. Con experiencia profesional en instituciones educativas de enseñanza superior y en varias empresas privadas en las áreas de gestión y producción.

Declaración

Conflicto de interés

No tenemos ningún conflicto de interés que declarar.

Financiamiento

Sin ayuda financiera de partes externas a este artículo.

Agradecimientos

Agradecemos el apoyo de las Escuelas Primarias: Nholo, Mesa y Namicopa del Distrito de Malema en la Provincia de Nampula, Mozambique, por las facilidades proporcionadas para la realización de este proyecto de investigación, así como a la Universidad Católica de Mozambique y a la Universidad Autónoma del Estado de México.

Nota

Este artículo es producto de un proyecto de investigación de la Universidad Católica de Mozambique.