

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

FACULTAD DE MEDICINA

MAESTRÍA EN DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD



**ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA FAVORECER LA MOTIVACIÓN EN
LA MATERIA DE NUTRICIÓN EN LA LICENCIATURA EN MÉDICO
GENERAL, CASO FM-UAS**

TESIS

**QUE COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD**

**PRESENTA:
HILDA LIZETH URQUIDEZ CUADRAS**

**DIRECTOR DE TESIS:
MC. DORA YAQUELINE SALAZAR SOTO**

Culiacán de Rosales, Sinaloa, Enero de 2018



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

FACULTAD DE MEDICINA

MAESTRÍA EN DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD

**ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA FAVORECER LA MOTIVACIÓN EN
LA MATERIA DE NUTRICIÓN EN LA LICENCIATURA EN MÉDICO
GENERAL, CASO FM-UAS**

TESIS

**QUE COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD**

PRESENTA:

HILDA LIZETH URQUIDEZ CUADRAS

DIRECTOR DE TESIS:

MC. DORA YAQUELINE SALAZAR SOTO

LECTORES CRÍTICOS:

MC. JOSÉ RAÚL MORALES CUEVAS

MC. JESUS LEOBARDO GARIBAY

Culiacán de Rosales, Sinaloa, Enero de 2018

Agradecimientos

Finalizar esta etapa tan importante en mi vida no es fácil, ni tampoco un logro que hubiese podido llevar acabo yo sola, es por eso que lo comparto con todas aquellas personas que hicieron posible este sueño. Primero que nada, a Dios por darme la fortaleza, paciencia y todas las ganas de salir a delante a pesar de los obstáculos que se presentaron en el camino. A mis padres y hermano, les agradezco su apoyo, esfuerzo, comprensión, ánimos y todos los apapachos que han sido más los últimos dos años.

Agradezco a mi Comité de Tesis, a la Coordinadora de la Maestría por sus aportaciones acertadas en cada reunión y por alentarme a nunca rendirme, a todos los maestros por guiarme por el buen camino de la investigación y por brindarme sus grandes enseñanzas. También agradezco a mis amigas de clase por los buenos ratos que pasamos en el aula, así como afuera de ella, aprendí mucho de ellas, me enseñaron a ser mejor alumna y amiga, además nos divertimos en el proceso, agradezco a Dios por ponerlas en mi camino.

A la Facultad de Medicina y a la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud por permitirme realizar esta maestría de suma importancia para mi formación docente, al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por apoyarme económicamente mientras realizaba mi maestría e investigación.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. OBJETO DE ESTUDIO	3
I.1 Contextualización	3
I.2 Planteamiento del problema	12
I.3 Objetivos.....	16
I.4 Supuesto.....	16
I.5 Justificación	17
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	19
II.1 Marco conceptual	19
II.1.1 Proceso de enseñanza-aprendizaje	20
II.1.2 Competencias del docente.....	21
II.1.3 La didáctica en el aula.....	23
II.2 Estrategias de enseñanza lúdica	27
II.2.1 Modelo Educativos	28
II.2.2 Antecedentes del Juego	30
II.3 La lúdica y el sentido de la vida	32
II.3.1 La lúdica en el proceso de aprendizaje	32
II.3.2 El juego como estrategia lúdica en el aula	35
II.4 Motivación.....	40
II.4.1 Teorías de la motivación	42
II.4.2 Motivación educativa.....	46
II.4.3 Factores que determinan la motivación por aprender y papel del profesor	48
II.4.4 Motivación y aprendizaje: factores involucrados	49
II. 5 Competencias sociales	52
CAPÍTULO III. ESTADO DEL ARTE	53
III.1 Internacionales	53
III.2 Nacionales	59
III.3 Locales	62
CAPITULO IV. METODOLOGÍA	63
IV.1 Diseño	63
IV.2 Método	64
IV.3 Población y muestra	65
IV.4 Instrumentos o técnicas.....	65

IV.5 Ruta crítica	69
IV.6 Cuestiones éticas	70
CAPÍTULO V. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	71
V.1 Resultados	71
V.1.1 Primera aplicación del cuestionario MAPE II (Pretest)	71
V.1.2 Aplicación de estrategias lúdicas	82
V.1.3 Segunda aplicación del cuestionario MAPE II (Postest).....	90
V.2 Análisis y Discusión.....	97
CONCLUSIONES	102
PROPUESTA.....	105
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	106
ANEXOS	119

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Edad y sexo	72
Tabla 2.	Lugar de procedencia	72
Tabla 3.	Estado laboral	73
Tabla 4.	Estado civil	73
Tabla 5.	Escolaridad de los padres	74
Tabla 6.	Número de hermanos	74
Tabla 7.	Escuela de procedencia	74
Tabla 8.	Promedio	75
Tabla 9.	Idioma inglés	75
Tabla 10.	Transporte	75
Tabla 11.	Escala 1: Alta capacidad de trabajo y rendimiento	76
Tabla 12.	Escala 2: Motivación Intrínseca	77
Tabla 13.	Escala 6: Vagancia	78
Tabla 14.	Escala 3: Ambición	80
Tabla 15.	Escala 5: Ansiedad facilitadora del rendimiento	80
Tabla 16.	Escala 4: Ansiedad inhibidora del rendimiento	81
Tabla 17.	Escala 1: Alta capacidad de trabajo y rendimiento	90
Tabla 18.	Escala 2: Motivación Intrínseca	91
Tabla 19.	Escala 6: Vagancia	92
Tabla 20.	Escala 3: Ambición	93
Tabla 21.	Escala 5: Ansiedad facilitadora del rendimiento	94
Tabla 22.	Escala 4: Ansiedad inhibidora del rendimiento	94

ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS y GRÁFICAS

Cuadro 1.	Competencias docentes.....	22
Cuadro 2.	Factores relacionados con el alumno.....	49
Figura 1.	Pirámide de Maslow. Teoría de las necesidades.....	43
Gráfica 1.	Dimensión 1.....	95
Gráfica 2.	Dimensión 2.....	96
Gráfica 3.	Dimensión 3.....	97

Resumen

El presente trabajo de investigación, surge de la necesidad de motivar al alumno durante el proceso áulico, debido a que era común observarlo en el aula desmotivado por el estudio, de ahí el interés de aplicar estrategias lúdicas para favorecer la motivación del alumno en la materia de Nutrición. En esta investigación, intervienen estudiantes del séptimo semestre de la Licenciatura en Médico General de Universidad Autónoma de Sinaloa durante el ciclo escolar 2016-2017, el objetivo de este trabajo fue implementar estrategias lúdicas en los alumnos para favorecer la motivación y el desarrollo de competencias sociales por la asignatura de Nutrición, el método utilizado fue cualitativo con un enfoque etnográfico. Durante este proceso se utilizaron instrumentos como el Cuestionario MAPE II como pretest y posttest, el diario de campo, la observación, listas de cotejo. Los resultados obtenidos confirman que las estrategias lúdicas favorecen la motivación del alumno, además, de generar competencias sociales, así como ciertos valores. Por lo que, la implementación de estrategias lúdicas resultó ser exitoso, es decir, aumentó la motivación e interés por la materia de Nutrición.

Palabras clave:

Estrategias lúdicas, motivación, competencias sociales, alumno.

Abstract

The present research work, arises from the need to motivate the student during the classroom process, because it was common to observe in the classroom the student discouraged by the study, hence the interest to apply playful strategies to encourage student motivation in the matter of Nutrition. In this research, students from the seventh semester General Medicine of Autonomous University in Sinaloa during the 2016-2017 school year, the objective of this work was to implement play strategies in students to promote motivation and the development of social skills for the subject of Nutrition, the approach used was qualitative with an ethnographic approach. During this process, instruments such as the MAPE II Questionnaire were used as pretest and posttest, the field diary, observation, rubrics. The obtained results confirm that the playful strategies favor the motivation of the student, in addition, to generate social competences, as well as certain values. Therefore, the implementation of play strategies proved successful, that is, increased motivation and interest in the subject of Nutrition.

Keywords:

Play strategies, motivation, social skills, student.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación atiende a la línea de Práctica Docente en Ciencias de la Salud, donde se plantean algunas actividades lúdicas que se implementaron en aula para lograr la motivación y el interés en la materia de Nutrición en la Licenciatura en Médico General de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) y se compone por los siguientes capítulos:

En el capítulo primero, se aborda una historia breve de la medicina, de cómo ha evolucionado la nutrición, así como la fundación de la Facultad de Medicina en Sinaloa; se presenta el objeto de estudio que fue implementar estrategias lúdicas en los alumnos de la asignatura de Nutrición para favorecer la motivación y el desarrollo de las competencias sociales; el objetivo general y específicos fueron emplear actividades lúdicas para favorecer la motivación, demostrar que éstas favorecen el aprendizaje de la materia, evaluar cómo favorecen la motivación y el desarrollo de las competencias sociales, así como comparar el aprendizaje al emplear las estrategias lúdicas con la enseñanza tradicional. Además, contiene el planteamiento del problema origen de esta investigación, las preguntas de investigación planteadas, el objetivo general, así como los específicos, el supuesto establecido y justificación.

En el capítulo segundo, se presenta el sustento teórico revisado para la investigación, así como algunos conceptos analizados como son: concepto de enseñanza- aprendizaje, las competencias del docente, la lúdica en el proceso de aprendizaje y enseñanza, la motivación y las teorías de la motivación y el interés, finalizando con las perspectivas del modelo constructivista.

En el capítulo tercero, se plasma el estado del arte, es decir, las investigaciones que se han realizado a nivel internacional, nacional y local relacionado con la investigación en proceso, resaltando los puntos clave los cuales servirán para apoyar la presente investigación.

En el capítulo cuarto, se describe la metodología que se implementó, así como

las variables analizadas, el método, que fue de tipo cualitativo con un enfoque etnográfico. La población con que se trabajó, así como una breve descripción de los instrumentos que se aplicaron.

Para concluir en el capítulo quinto, se realiza la descripción y el análisis del trabajo realizado en aula, así como de los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados a los alumnos durante y al terminó el curso. Finalizando con las conclusiones y propuestas originadas de los resultados del presente estudio de investigación.

De los datos obtenidos y analizados, se concluye que se logró cumplir con los objetivos planteados, tanto el general como los específicos, así como el supuesto de la investigación, donde se corrobora que el uso de las estrategias lúdicas en la materia de nutrición incrementa la motivación, además, del desarrollo de competencias sociales como la comunicación, respeto, tolerancia, a su vez, de una actitud positiva para el trabajo en equipo. Por lo que, se propone que durante el curso de formación docente que se imparte al inicio de cada ciclo escolar, se analicen las diferentes actividades lúdicas que existen, para que el docente las implemente durante su práctica dentro del aula.

CAPÍTULO I.

OBJETO DE ESTUDIO

I.1 Contextualización

La medicina, es la ciencia y arte de prevenir y curar enfermedades; su práctica se inicia desde que el hombre aparece en la tierra, lo que se constata mediante los hechos que de forma instintiva realizaban al inmovilizar articulaciones lesionadas, huesos fracturados o como la acción de comprimir vasos sanguíneos para cohibir la hemorragia, así como el espulgarse unos a otros, éstas quizá fueron las acciones más elementales que precedieron a la aparición de la medicina. (Barquín, 2001)

La medicina y la religión, tienen un origen común, debido a la necesidad de congraciarse o de apaciguar a las deidades aparecieron los ritos y con ello surgió el “chaman”, intermediario experto que tenía la clave del misterio de la vida y de la muerte y así surgió el antecesor del médico. Se ha considerado que desde el punto de vista histórico, la medicina empírica precede a la medicina mágica y de ésta la medicina sacerdotal de culturas más avanzadas, en donde todas tenían el mismo objetivo, que era luchar contra las enfermedades. (Pavía, Ceballos, Medina, Ordoñez & Ríos, 1998)

Así mismo, Jaramillo (2001) menciona que el ejercicio de la medicina babilónica y asiria de influencia sacerdotal fue liberándose y transformándose en laica; sin embargo, muchas de sus tradiciones perduraron recogidas por los egipcios, los hebreos y aún los griegos, quienes lo difundieron por diversas partes del mundo. El ejercicio profesional de los hebreos, difiere de los otros pueblos antiguos por su concepto monoteísta, reconociendo en el Dios único la fuente de la salud, pero también de todos los males, pudiendo interpretarse que los padecimientos son un castigo merecido por los pecados cometidos.

Así pues, el mismo autor refiere que en la India los médicos ejercían su profesión ceremoniosamente, mezclada con prácticas pseudocientíficas, de diversos y oscuros orígenes; como el yoga, donde la meditación, así como la relajación y la respiración es una práctica importante para la recuperación del enfermo. Refiriéndose al ser humano, como un alma encerrada en un cuerpo que está compuesto por varias partes: el cuerpo físico (sharira), la mente (mana), la inteligencia (gña) y el ego falso (ajankara).

Por otra parte, Patiño (2008) menciona que en la medicina griega cabe destacar la importancia de Hipócrates quien vivió a mediados del siglo V a.C., siendo la medicina una de sus manifestaciones plasmada en el escrito “Corpus hipocraticum”, considerando que la enfermedad sería un proceso normal debido a causas naturales, como el medio ambiente, el clima, la dieta, la ocupación, entre otros. De tal forma que un hombre saludable sería el que disfrutara de un estado mental y físico en equilibrio. En lo referente a la ética profesional puede decirse que, sin duda alguna, la concepción moral del grupo hipocrático puede considerarse vigente aún en la actualidad, casi en todos sus puntos.

Cuando las legiones romanas conquistaron Grecia, la cultura griega se introdujo poco a poco en la vida romana, imprimiéndole el sello helénico en la religión, en la ciencia, en el arte y en la educación. Julio César al concederle la ciudadanía romana a los médicos, la profesión cobró prestigio entre los romanos pues antes, era vista con desprecio por aquellos que pensaban que era un oficio miserable que se practicaba con las manos y, por lo tanto, indigno de un romano. (Petrucci, 1980)

Galeno, fue el más ilustre representante de esta era (siglo II). En el siglo V a.C. con la decadencia del imperio romano y la aparición del cristianismo, que se propagó entre las clases bajas, se desarrolló el fervor religioso y se desvió el progreso del arte médico hacia el misticismo, tal como había sido practicado por los judíos y después por los cristianos. Como se puede comprender, no hubo lugar para el médico en los primeros siglos del cristianismo, fue posteriormente cuando

el pensamiento cristiano reconoció la necesidad de utilizar los medicamentos que Dios había creado y que no debería despreciarlos el hombre prudente. (Barquín, 2001)

La creencia de que el fundador del cristianismo (Jesucristo) poseía facultades curativas así como todos sus seguidores, dio por resultado que los médicos fueran sustituidos por santos, sacerdotes y también por monarcas nobles ungidos por “la gracia de Dios”, de tal forma que la medicina fue cayendo en la superstición, en la magia negra y las prácticas astrológicas que se sustentaron con la aparición de la alquimia en Europa. (Petrucci, 1980)

Ya en la Edad Media, la medicina se componía de otras ramas, entre ellas la Farmacéutica, Quirúrgica y la Dietética; en esta última, la alimentación juega un rol importante, la dieta es destinada como función preventiva de enfermedades y para prolongar la vida de las personas.

Con referente a la tribu maya, Von (1960) alude que ésta impuso su hegemonía en el territorio que hoy es la República Mexicana practicando una medicina empírica y mágica, utilizando los tres métodos del empirismo: la casualidad, la observación y la analogía.

Los conocimientos médicos iban de generación en generación, el padre le enseñaba al hijo, de tal forma que el padre equivalía al maestro y posteriormente podían acudir a lugares anexos a los templos, a una instrucción fundamentalmente religiosa, debiendo conformarse con aprender mientras su padre estuviera vivo y pudiendo ejercer a menos que el padre por vejez o imposibilidad física debiera ser remplazado por su descendiente, antes de morir. (Laín, 1978)

En los mayas, al igual que los aztecas la enseñanza de la medicina iba de padre a hijo, considerando igualmente aptos a hombres y mujeres para el ejercicio del arte, sin embargo, el hombre alcanzaba el doctorado en su juventud y la mujer hasta pasar a la menopausia, es decir cuando ya estaba libre de impureza

derivada de partos y ciclos menstruales. La cultura maya brindó importantes avances en astronomía y matemáticas, pero no en la medicina. (Jaramillo, 2001)

La medicina contemporánea, inició en el siglo XVIII que coincidió con la independencia de Estados Unidos y la revolución francesa, fundándose la escuela de París aportando una importante contribución científica en la anatomía, la histología, la radiología, la medicina preventiva y la salud pública; así mismo con los avances en la bacteriología moderna por Louis Pasteur y Roberto Koch, el primero con la esterilización y el segundo al descubrir el bacilo de la tuberculosis, lo que propició un avance muy significativo en la cirugía por la antisepsia, la sepsia, la hemostasia y la anestesia. Posteriormente, hubo avances en los antibióticos, las vitaminas y la quimioterapia. (Sánchez, 1998)

Se puede decir, que la práctica de la medicina ha evolucionado significativamente durante los últimos años, sin embargo, es evidente que la enseñanza de ésta no corresponde al desarrollo de la misma. La evolución de la educación médica se pueden distinguir en cinco épocas (Martínez, 2007):

1. Primitiva: el hombre conoció la enfermedad, las heridas o lesiones y las curaba según su juicio. El sólo aprendía, bajo su juicio y experiencia. Su rol de sanador duro por mucho tiempo.
2. Familiar y artesanal: el médico sacerdote pasa sus experiencias médicas a sus familiares y conocidos más cercanos. Se funda la escuela más famosa hipocrática y el juramento hipocrático.
3. Delimitación: aparecen nuevas universidades, donde la enseñanza es tutelar, dogmática y es regida por el maestro.
4. Humanismo y ciencia: La enseñanza se lleva a los hospitales y cirugía.
5. La del laboratorio, especialización y subespecialización: aparecen los primeros médicos educadores.

A pesar que la medicina ha estado en un cambio constante, la enseñanza de la misma no ha marcado una diferencia significativa, al verse estancada su evolución. Garrison (1966) menciona que junto con la medicina, las ciencias de los alimentos

se crearon para el estudio de las mismas, para conocer su valor nutricional y su relación con la salud; al mismo tiempo, conocer las características esenciales de la dieta saludable, asegurándose de que estos sean seguros para el consumo humano.

Igualmente, Gil (2010) señala que aunque la nutrición se remonta a la época hipocrática con los 4 componentes del cuerpo: sangre, flema, bilis negra y bilis amarilla, los cuales eran responsables de la salud y la enfermedad, no obstante, la nutrición como ciencia es relativamente moderna.

Se conoce que la nutrición es tan antigua como la necesidad del hombre de saciar su hambre; en la antigüedad éste vivió de la caza, de la pesca y recolección de alimentos para su supervivencia. Aproximadamente, 10,000 a 8,000 años a. C. aprendieron a cuidar y regar las plantas, para así recolectarlas y almacenar grandes cantidades para el resto del año, de esta manera nació la agricultura, dejando de ser nómadas y convirtiéndose en sedentarios. Con la aparición de la agricultura y el cultivo de los cereales hubo mejor alimentación, disminuyó la desnutrición y los pueblos se desarrollaron progresivamente. (Icaza & Béhar, 1981)

Como fue referido anteriormente, la cultura China (2,800 a.C.) se alimentaba de órganos con la finalidad de reparar sus órganos debilitados. Estos empezaron a conocer los beneficios terapéuticos, así como también los efectos nocivos de algunas hojas, raíces y cortezas de plantas. Con el tiempo relacionó las enfermedades con la alimentación, al observar que presentaba algunos signos y síntomas secundarios a deficiencia de nutrientes. (Barquín, 2001)

Desde los tiempos de Anaxágoras (500 a.C.) e Hipócrates (400 a. C.) ya se conocía la importancia de brindarle al organismo una dieta adecuada para mantener su estado nutricional y de esta forma prevenir enfermedades, ya que Anaxágoras refería, la importancia de los nutrientes e Hipócrates hablaba sobre la influencia de los alimentos para el funcionamiento del organismo, como hizo

referencia en su famoso lema, “que tus alimentos sean tu medicina y tu medicina sean tus alimentos”. (Garrison, 1966, p. 59)

El mismo autor menciona que, Galeno no solamente hizo grandes aportaciones a la ciencia llamada medicina, sino también a la nutrición ya que fue de él la idea de “selección de alimentos” como un factor clave para la vida sana. No es necesario reiterar sobre el hecho de que los seres humanos, como todos los seres vivos necesitamos alimentarnos para vivir y a través de los nutrientes obtener la energía necesaria para realizar funciones corporales y de trabajo.

Sabemos que la alimentación tiene una relación estrecha con el impacto de nuestra salud y en la longevidad (en la época prehistórica el promedio de esperanza de vida era de 15 a 18 años y por lo tanto los viejos eran las excepciones), actualmente la longevidad es de 75 años. Además, una alimentación saludable junto con la actividad física, ayudan a prevenir y tratar muchas enfermedades. (Byrd-Bredbenner, 2014)

Así mismo, Sánchez (2004) menciona que entre las ciencias dedicadas al estudio de los alimentos desde diferentes puntos de vista se encuentran la nutrición, que viene del latín *nutriré*, el cual estudia los procesos de ingestión, transformación y utilización de los alimentos, para un buen funcionamiento del cuerpo. La nutrición es definida por la *American Medical Association* como:

La ciencia de los alimentos, los nutrientes y sustancias, lo que incluye su acción, interacciones y equilibrio en relación con la salud y enfermedad; el proceso por el cual un organismo (Eje., el cuerpo humano) ingiere, digiere, absorbe, transporta, utiliza y excreta sustancias alimentarias. (Citado por Byrd-Bredbenner, 2014, p.4)

De acuerdo a ello, los alimentos satisfacen las necesidades nutricionales para proporcionar energía, producir y mantener todas las células del cuerpo. El mismo autor menciona, que desde los años setenta se tiene registro de las primeras aportaciones en la nutrición con el polaco Casimir Funk, un bioquímico que

descubrió las vitaminas. También refiere que Antoine Lavoisier (1793-1794) se considera Padre de la Nutrición y Química, por sus grandes aportaciones a la nutrición, entre ellas, el término metabolismo.

Por su parte, Pérez y Zamora (2002) exponen que fue en 1877 cuando apareció la primera dietista de origen americano (Sarah Tyson Rorer) pero hasta 1899 se define el perfil de Dietista. En 1977, aparece la primera asociación de dietética que lleva por nombre Asociación Americana de Dietética (ADA) teniendo por sede la ciudad de Ohio, contando con miembros en todo el mundo. En esa fecha también se implementó a nivel universitario el estudio de la nutrición en América y Europa, siendo en la actualidad una asignatura indispensable en el área de la salud.

Fue en el siglo XX, cuando la nutrición se desarrolló como ciencia especializada, además, es reconocida la importancia de la alimentación en el campo de la medicina, desde su origen como ciencia hasta la actualidad. Hoy en día es muy conocida la estrecha relación entre dieta y salud, de ahí la gran necesidad, interés y preocupación que los diferentes países a nivel mundial, muestran por la nutrición y la alimentación. (Pérez & Zamora, 2002)

Así como se mencionó anteriormente, fue Hipócrates en el siglo V (a. C.) quién reconoció por primera vez la importancia de la nutrición en la formación de médicos, ya que en uno de sus libros de la medicina antigua hizo referencia que era necesario conocer “qué es el hombre con relación a lo que come, con lo que bebe y con sus hábitos”, (s/p) este concepto hace reflexionar que desde más de dos mil años se ha relacionado la nutrición con la salud-enfermedad. (UNAM, 1991)

A finales de la década de 1950, gracias a los avances tecnológicos, científicos y la bonanza que se vivía en esa época la esperanza de vida aumento, por otra parte también aumentaron los problemas de salud, al haber un cambio en el estilo de vida; por lo que se propició el desarrollo de enfermedades crónico degenerativas y otros problemas relacionados con una mala alimentación. Todo

esto contribuyó a que se le diera más importancia a la nutrición y se tomara en cuenta, en la enseñanza de la medicina. (Vega & Iñárritu, 2001)

A su vez, estos autores señalan que en 1959, se fundó la Sociedad Americana para la Nutrición Clínica, con la finalidad de responder a los nuevos retos que se presentaban en esa época. Posteriormente, en 1985 el Consejo Nacional para la Investigación de los Estados Unidos de América sugirió que era fundamental en la formación médica el conocimiento de los conceptos básicos de nutrición; ocupando 25 a 30 horas del plan de estudios de diversas instituciones de éste país. De igual modo, la Asociación Americana de Dietética recomendó que su enseñanza fuera en todos los niveles de educación médica.

Debido a lo anterior, la Facultad de Medicina de la UAS incorporó la asignatura de nutrición como parte del plan de estudios para la formación de los educandos, con la finalidad de que conozcan cómo abordar a un paciente desde el punto de vista nutricional.

La Licenciatura en Médico General en Sinaloa nació para responder la necesidad de formar médicos que la sociedad demandaba, dado que, para tener una formación médica era obligatorio salir del estado y estudiar en la Universidad Autónoma Nacional de México (UNAM), institución educativa donde se formaron la mayoría de los fundadores del proyecto de la licenciatura. Ésta, se materializó en el año de 1975, gracias a un grupo multidisciplinario de profesores e investigadores como parte del Instituto de Ciencias de la Salud (INCISA) constituida por medicina, odontología, veterinaria y enfermería, grupo que fue liderado por el Dr. Carlos Zambada Senties, médico cirujano gastroenterólogo. (FM-UAS, 2016)

Hoy en día, la Facultad de Medicina de la UAS, es una unidad académica a la que asisten alumnos provenientes de todo el estado de Sinaloa. La cual cuenta con 4 licenciaturas, la Licenciatura en Fisioterapia, Licenciatura en Gericultura, Licenciatura en Imagenología y la Licenciatura en Médico General, además cuenta con dos maestrías, la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud y la Maestría

en Ciencias en Biomedicina Molecular y dos carreras Técnicas Superior Universitario en Citología Cervical y Podología.

La institución, es reconocida por formar profesionales de salud de calidad, capacitados para las exigencias de la sociedad, además de contar con una oferta educativa diversificada. La planta académica, la constituyen profesores con un perfil adecuado para la formación de médicos, estos son profesionales en su área que cuentan con experiencia profesional y docente.

La Licenciatura en Médico General, nace con un plan de estudios tipo modular, para después establecerse con un plan por asignaturas. El plan de estudios está compuesto por 45 asignaturas, que estas se dividen en 3 etapas, su duración es de 10 semestres. La agrupan las siguientes áreas: a) Médico-Sociales, b) Ciencias básicas y c) Médico- Clínicas.

En el área Médico-Social se encuentran: metodología de la investigación científica, medicina social, medicina preventiva, epidemiología y bioestadística básica y médica, nutrición, medicina comunitaria I y II, medicina del trabajo y legal, siendo un total de 10 asignaturas. El área de ciencias básicas, lo conforma: anatomía humana con disección I y II, fisiología básica con laboratorio, fisiología médica con laboratorio, histología con laboratorio, embriología con laboratorio, bioquímica general con laboratorio y seminario, bioquímica médica con laboratorio y seminario, inmunología médica, psicología médica, microbiología y parasitología médica con laboratorio, anatomía patológica, fisiopatología, farmacología general y farmacología clínica formando un total de 15 asignaturas. Por último, el área médico-clínicas, se encuentran la asignatura de Infectología clínica, gastroenterología con clínica, endocrinología con clínica, hematología con clínica, uro-nefrología con clínica, cardiología con clínica, neumología con clínica, traumatología y ortopedia con clínica, neurología con clínica, oncología con clínica, ginecología y obstetricia con clínica, oftalmología con clínica, psiquiatría con clínica, pediatría con clínica, otorrinolaringología con clínica, técnicas quirúrgicas, radiología con clínica, propedéutico básico, propedéutico clínica y dermatología

con clínica, siendo un total de 20 asignaturas. (FM-UAS, 2016)

Después de finalizar la etapa escolarizada, se continúa con la segunda etapa constituida por el internado médico de pregrado, con duración de 1 año, en el cual asisten a los centros hospitalarios asignados para su rotación y formación en las áreas básicas: ginecología, medicina interna, medicina familiar, cirugía y pediatría. En la tercera etapa, el estudiante realiza su servicio social, con duración de un año, preferentemente en las comunidades rurales donde brinda atención de primer nivel aplicando los conocimientos adquiridos en las dos etapas anteriores.

La enseñanza de la asignatura de nutrición, es impartida en el séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Médico General, correspondiente al plan de estudios por asignaturas, no obstante, el programa de la Licenciatura se encuentra en una adecuación por lo que se modificará el próximo ciclo escolar por un programa en competencias profesionales integradas.

Se trata, de una asignatura exclusivamente teórica de 5 créditos, donde su contenido está constituido por 3 unidades, de los cuales son 37 temas. (V. Anexo 1) La primera unidad habla sobre qué es nutrición y conceptos básicos de la misma, así como la clasificación de los nutrientes, sus fuentes, requerimientos y recomendaciones; grupo de alimentos y su distribución diaria, hábitos nutricionales saludables, conservación de los alimentos, aditivos alimenticios, la nutrición en las diferentes etapas de la vida, prevención del envejecimiento prematuro, así como la aplicación de los principios de nutrición en las diferentes patologías ocasionados por una excesiva o inadecuada alimentación, además de nutrición y cáncer, trastornos alimenticios, nutrición en el deporte. (FM-UAS, 2015)

I.2 Planteamiento del problema

En la enseñanza de la medicina a lo largo de la historia, Sánchez (1998) señala que se ha utilizado el modelo educativo tradicional para transmitir el conocimiento; desde la época de Hipócrates, el saber era transmitido de generación en generación, por los ancianos a los jóvenes, de padres a hijos, por lo que, el

adiestramiento comenzaba a temprana edad, de ayudante a aprendiz, de aprendiz a médico.

A su vez, el mismo autor explica que la medicina occidental surge en las famosas escuelas de Circe y Rodas, que era ahí donde enseñaba Hipócrates. Las características de su modelo educativo, por así decirlo, el docente y el educando podían definir sus propias metas, es decir, tenían la oportunidad de escoger que aprender; y además, el aprendizaje partía de la observación *ve cómo lo hago para que lo hagas tú*. Aristóteles expresaba que los médicos se hacen por el estudio de los libros, pero fue Galeno quien insistía que un verdadero médico debería ser capaz de tratar la enfermedad y a su vez, explicarla. En el siglo X la enseñanza provenía de un método basado en el profesor, cuyas tareas eran, 1) realizar una lectura de un texto clásico, 2) formulación de preguntas o problemas, 3) discusión de problemas.

Cooke, Irby, Sullivan y Ludmeyer (2006) refieren que fue hasta la década de 1910 cuando Abraham Flexner en los Estados Unidos dio origen a las nuevas tendencias en la Formación de profesionales de la salud, ya que fue él quien por primera vez introdujo el estudio de las ciencias básicas en los programas de formación de Medicina. Además, creó el concepto de Hospital Universitario, donde se hace la integración de la asistencia a los pacientes, la enseñanza y la investigación.

Estos mismos autores, mencionan que el informe Flexner, se juzgaba la baja calidad de las escuelas existentes de Medicina, de los profesores, de los programas obsoletos, así como el modelo no científico de formación que contrastaba con el modelo basado en la Educación Médica Alemana. A partir de éste informe, la modificación de la Educación Médica revolucionó al dejar atrás la enseñanza tradicional para dar a paso a la investigación.

En el México moderno, la enseñanza de la medicina se imparte en las universidades públicas y privadas mediante un modelo tradicional, donde el profesor es la base y condición del éxito educativo, a él le corresponde organizar

el conocimiento, así como seleccionar lo que debe ser aprendido; además, de trazar el camino por el que transitarán sus alumnos, impartiendo sus conocimientos de forma oral, siendo éste el protagonista del aprendizaje y el educando un elemento pasivo. En virtud de los cambios acelerados que se viven en la actualidad, no sólo en lo educativo sino en lo cultural, social y político, ha causado que este modelo quede obsoleto. (Valdez, 2004) Por lo que, recientemente en las diferentes universidades, se está cambiando a un modelo por competencias, Tobón (2008) la define como una manera de integrar los conocimientos, habilidades y aptitudes para resolver un problema real; a diferencia de la enseñanza tradicional, en este modelo el maestro se convierte en guía y el educando en un elemento activo.

Por otra parte, en la Facultad de Medicina no es diferente la forma de impartir las materias, ya que los alumnos refieren que la enseñanza de las mismas, incluyendo nutrición sigue siendo de forma tradicional, donde sólo reciben la información sin generar un razonamiento, careciendo de un aprendizaje que pueda ser aplicado en su vida profesional. Es por esto que, se sienten desmotivados y su único objetivo es estudiar para pasar un examen y obtener una calificación.

Uno de los principales retos de la educación superior, es fomentar la motivación a los alumnos para la obtención de conocimientos; esto con el fin de generar la necesidad de adquirir nuevos aprendizajes de calidad convirtiéndose en elementos activos donde existe realimentación entre el guía y el educando.

Nutrición, es una materia que la mayoría de los estudiantes de medicina le restan importancia, ellos consideran que no es vital para su formación, porque no serán nutriólogos y no elaborarán regímenes dietéticos, por consecuencia, se muestran desinteresados por la misma. Situación errónea, ya que la nutrición no es sólo la elaboración de dietas, es conocer cómo una buena alimentación y un estilo de vida saludable pueden prevenir enfermedades, de cómo tratar nutricionalmente a un paciente de acuerdo a la enfermedad que presenta, por lo

tanto, es importante que el alumno comprenda y analice conceptos básicos y todo lo que engloba la disciplina.

Por esta razón, es necesario que el discente entienda por qué es importante dicha materia para su formación y la aplicación de dichos conocimientos para prevención de las diferentes patologías, preservar la salud en los sanos y recuperarla de los enfermos.

Por lo que es importante que el alumno se encuentre motivado por sus estudios, pues es la motivación el motor hacia su aprendizaje, dando como resultado una mejor formación; lo cual es muy difícil de lograr en algunas ocasiones porque se encuentran desmotivados, y una de las causas puede ser que el docente continúe utilizando estrategias de tipo tradicionalistas.

Existen diferentes estrategias que pueden ser implementadas dentro del aula, las que ayudan a fomentar la motivación en los alumnos, como las actividades lúdicas o también llamados juegos didácticos, estas se utilizan comúnmente en las áreas básicas de la educación, con las que se ha comprobado que éstas fortalecen la motivación por aprender, además de generar un aprendizaje activo en los alumnos.

Los juegos didácticos, como lo mencionan Barojas, Pérez, Villareal (1999) éstos pueden cumplir múltiples funciones en el proceso de aprendizaje, entre ellas, una oportunidad para explorar y expresar. De igual manera, es un instrumento para la organización, desarrollo de competencias y habilidades, así como un factor de socialización e integración con el grupo.

De acuerdo a lo anterior, es importante mencionar que el presente trabajo de investigación pretende implementar actividades lúdicas para favorecer la motivación en la materia de nutrición, además de desarrollar competencias sociales, como la comunicación afectiva, respeto y actitudes prosociales, como actitud positiva y de trabajo en equipo. Por lo siguiente, se plantean las siguientes preguntas:

- ¿Cómo incrementa la motivación en la materia de Nutrición al implementar las estrategias lúdicas en el aula?
- ¿Al utilizar las estrategias lúdicas se desarrollarán en el alumno las competencias sociales? ¿Por qué?
- ¿Cómo se facilita el aprendizaje en Nutrición al emplear estrategias lúdicas?
- ¿Cuál es la opinión de los alumnos sobre el uso de las estrategias lúdicas durante el curso de Nutrición?

I.3 Objetivos

Objetivo general

Implementar estrategias lúdicas en los alumnos para favorecer la motivación y el desarrollo de competencias sociales por la asignatura de Nutrición en la Licenciatura en Médico General de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Objetivos específicos

- Emplear actividades lúdicas en los alumnos de la materia de Nutrición para favorecer la motivación y el desarrollo de las competencias sociales.
- Evaluar como las actividades lúdicas favorecen la motivación y el desarrollo de las competencias sociales en los alumnos de la materia de Nutrición.
- Demostrar que las actividades lúdicas favorecen el aprendizaje de Nutrición.
- Comparar el aprendizaje obtenido al emplear estrategias de enseñanza tradicional con las actividades lúdicas

I.4 Supuesto

La implementación de estrategias lúdicas en el aula, favorece la motivación y el desarrollo de competencias sociales, de los alumnos de la materia de Nutrición de la Licenciatura en Médico General de la Facultad de Medicina de la Universidad

Autónoma de Sinaloa.

I.5 Justificación

Sin duda alguna, una de las grandes preocupaciones por parte de los docentes del nivel superior es la falta de motivación que los alumnos presentan por el aprendizaje; es decir, no prestan atención durante las clases, realizan sus tareas de mala calidad y algunos fuera de tiempo y forma, no estudian los temas adecuadamente, prestan el mínimo esfuerzo en las actividades en clase, algunos realizándolos sin poner atención en lo que hacen, en otras palabras, hay una falta de compromiso por parte de ellos.

La docencia en la Facultad de Medicina de la UAS, ha utilizado por décadas el método tradicional para el proceso de enseñanza, donde el rol de estudiante es pasivo y sólo repite la información, lo que genera el aprendizaje poco significativo para su actividad profesional.

La combinación de estrategias didácticas, que utiliza el docente en el aula, permite una enseñanza más eficaz que con las estrategias tradicionales, y en consecuencia generan la motivación de los alumnos, además, también es posible que se enriquezca la actitud hacia el aprendizaje. Una de las estrategias que cumple con estas características, son las actividades lúdicas, ya que éstas también ayudan al desarrollo de competencias sociales y comunicativas.

Los beneficiados de esta investigación serán tanto maestros como alumnos, ya que permitirá conocer los otros posibles usos del juego, al ser aplicado en el aula como un potencializador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El resultado de esta investigación, servirá para que los docentes de la Facultad de Medicina conozcan otras estrategias que se pueden aplicar en el aula y vean que las estrategias lúdicas se pueden utilizar como herramienta de enseñanza motivacional, ya que existe un desinterés de los alumnos tanto en nutrición como en otras asignaturas del área social, donde el estudiante percibe que no son importantes para su formación médica.

Con la relevancia social de este problema, la investigación pretende apoyar a los profesores, para que estos conozcan algunas estrategias lúdicas que motiven al estudiante a la hora de estudiar, lo que generará en ellos un aprendizaje activo, significativo, y con ello evitar la desmotivación por la asignatura. Por consecuencia, los beneficiados serán los docentes y los alumnos, al generar profesionales más competentes en el área de salud.

En cuanto a las implicaciones prácticas, al finalizar el estudio se pretende enriquecer la práctica educativa en la materia de Nutrición, al proporcionar al docente herramientas educativas para la resolución del problema, además la información obtenida puede servir de apoyo para otras investigaciones.

La investigación es factible de realizar porque es de bajo costo, así como el desarrollo de la tesis, ya que la unidad académica cuenta con recursos humanos, financieros y materiales pertinentes.

Se ha encontrado que cuando una persona se desenvuelve en un ambiente armónico y de paz, no solo se despierta en ella las ganas de alcanzar el objetivo, sino que al mismo tiempo se fomenta la creatividad, la innovación, la reflexión, la participación, pero lo más importante es que esto no solo le servirá en su quehacer académico, sino también como conocimiento para la vida, siendo esto lo que nos proporciona la lúdica. (Viramontes & Portillo, 2007)

CAPÍTULO II.

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se define el marco teórico, que algunos autores como Mertens (2005) la describen como la revisión de la literatura, siendo un proceso y un producto. Así mismo, Yedigis y Winbach (citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2006) especifican que es el proceso donde se busca el conocimiento existente y disponible para vincularlo con el problema y a su vez ligarlo con el reporte de la investigación. El objetivo de este capítulo es prevenir errores que se han observado en otros estudios, además de conocer el camino a seguir.

A continuación, se describe de forma detallada el soporte teórico que sustenta esta investigación, basándose en la teoría del constructivismo de Vigostky, además de las competencias docentes, el juego en el aula, entre otros. Además se describen algunos aspectos que le dan soporte a esta investigación como son: el aprendizaje, estrategia, la motivación, las actividades lúdicas, entre otros.

II.1 Marco conceptual

Es importante mencionar la definición de algunos conceptos claves que sirven de guía para comprender dicha investigación y proveer un marco de referencia.

Educación, proviene del latín “educare” que significa instruir o formar. Así mismo, Aristóteles la definió como el camino hacia el placer, el dolor y hacia un fin ético, es decir, es la enseñanza o doctrina que se les brinda a niños y jóvenes. (RAE, 2011)

Tal como lo plantean Pozo y Monereo (1999) debe impulsar al desarrollo de competencias y habilidades y no solo conocimientos o técnicas establecidas. La educación no debe de limitar al estudiante ni aprender sólo lo que el docente le proporciona como información, sino debe propiciar el desarrollo de habilidades.

El acceso a la educación tiempo atrás era muy limitado, por esto el proyecto de vida era vivir el día a día, dejando por un lado el aprendizaje como parte central,

debido a que se conformaban con tener un nivel educativo bajo, pero con una oportunidad de trabajo. Por esto, la oferta educativa era limitada en las diferentes licenciaturas, era más demandante una carrera técnica, si lo podemos traducir, una persona que cursaba la carrera técnica se volvía más productiva e independiente hasta cierto punto en un lapso de tiempo más corto, a diferencia de los que cursaban la licenciatura.

La globalización en la educación y las tecnologías siempre ha sido una línea paralela en el tiempo, por décadas ha habido avances impresionantes que han permitido su desarrollo, por tal motivo, la demanda por ingresar a un programa de licenciatura ha incrementado, y esto a su vez ha marcado una gran diferencia entre la educación privada y la pública.

A su vez, la educación ha dado un giro al entorno por competencias, siendo estas enfocadas en el proceso enseñanza- aprendizaje, donde el alumno no solo demuestra tener un dominio de los conocimientos teóricos sino también en el desarrollo de habilidades y actitudes congruentes para su formación.

II.1.1 Proceso de enseñanza-aprendizaje

“La enseñanza es un arte, no implica que los profesores conozcan, al contrario, los artistas se esfuerzan extraordinariamente en su tarea” (Stenhouse, 1999, p. 67) es también la acción de orientar o dirigir el aprendizaje, por lo que es necesario tener una noción clara y saber diferenciar entre enseñar y aprender, pues existe una relación directa. La enseñanza, se puede ver como el proceso mediante el cual se comunican o se transmiten conocimientos ya sean específicos o generales sobre una materia.

De acuerdo a Zárate (2002) la enseñanza corresponde al quehacer del profesor, quien lo realiza conforme a su propia personalidad, siendo todo un arte en donde intervienen una multitud de variables. El docente, requiere de una sólida preparación en el campo de su profesión, así como de recursos pedagógicos que le ayuden a guiar y conducir el aprendizaje, puesto que su menester es orientar y

preparar al alumno dentro de un compromiso de formación integral. De tal manera, el aprendizaje es un proceso individual que inicia desde que nacemos y continúa a lo largo de la vida, siendo esta de manera progresiva, donde el sujeto se involucra integralmente en el proceso de aprendizaje. El aprendizaje, como lo menciona Pérez (1990) es un proceso activo “en el cual cumplen un papel fundamental la atención, la memoria, la imaginación, el razonamiento que el alumno realiza para elaborar y asimilar los conocimientos que van construyendo y que debe incorporar en su mente en estructuras definidas y coordinadas”. (p.53)

Para Vygotsky (1979) el aprendizaje es una actividad social, de producción y reproducción de conocimientos, donde el sujeto asimila los modos sociales de actividad y de interacción y más tarde son desarrollados en la escuela. Es este proceso donde el principal protagonista es el alumno, siendo el profesor un facilitador de los procesos de aprendizajes. Los alumnos son los que construyen su propio conocimiento al leer, vivir experiencias, reflexionar sobre ellas, e intercambiar sus ideas y puntos de vista con sus compañeros y profesor.

El aprendizaje y la enseñanza son dos procesos distintos que los profesores tratan de integrar en uno solo: el proceso enseñanza- aprendizaje. Puesto que, su función principal no es sólo enseñar, sino propiciar que sus alumnos aprendan. (Zarzar, 1988, citado por González, 2003)

Uno de los grandes errores que se vive con mucha frecuencia en la educación es la masificación, así como lo menciona Yufera (1995), esta es la consecuencia que diluye la calidad de la enseñanza, siendo el resultado de maestros que improvisan, impartiendo la enseñanza tradicional.

II.1.2 Competencias del docente

Las competencias surgen de la necesidad y el encuentro entre el saber, saber hacer y el saber ser, es decir entre los conocimientos, las habilidades y los valores. Como lo definen Losada y Moreno (2003), al referirse a las competencias como un

saber en el contexto, es decir, el conjunto de procesos cognitivos y conceptuales que un alumno utiliza en una resolución de un problema en específico.

Para que un docente pueda brindar una enseñanza de calidad, una orientación en el aula, manejo adecuado de la información y herramientas tecnológicas, este debe ser un profesional capacitado para cumplir con todas estas características. Los requisitos que un docente debe tener los menciona Zarzar (2010) para demostrar si es competente para estar frente un grupo de estudiantes. Estas competencias deben ser tanto cognitivas, procedimentales como actitudinales, y debe comprender desde que son las competencias, hasta cuales son las necesarias para el aprendizaje cooperativo y colaborativo. Saber identificar las competencias desarrollados por sus alumnos, además de integrar a sus alumnos en grupos, los cuales se describen en el cuadro 1.

Cuadro 1. Competencias docentes

COMPETENCIA: Demuestra que es capaz de desarrollar competencias en el aula.		
REQUISITOS COGNITIVOS	REQUISITOS PROCEDIMENTALES	REQUISITOS ACTITUDINALES
Comprende lo que son las competencias.	Saber definir las competencias que sus alumnos deberán demostrar durante el curso.	Busca ser profesional en su trabajo como docente, y se preocupa por evaluar su propio desempeño con el fin de mejorarlo.
Comprende lo que es un diseño de programa	Sabe diseñar su programa de estudios con la planeación didáctica correspondiente.	Se preocupa por ayudar a sus alumnos a lograr aprendizajes significativos, es decir, por contribuir con su formación.
Comprende las condiciones para que se dé el aprendizaje significativo	Sabe empezar bien un curso mediante la técnica del encuadre.	Se preocupa por contribuir y mantener las condiciones del aprendizaje significativo.
Conoce y comprende las diferentes maneras como se desarrollan las capacidades.	Sabe manejar y administrar las situaciones didácticas y las secuencias didácticas.	Busca diferenciar las actividades de aprendizajes, con el fin de adaptarlas a las características de sus alumnos.
Comprende lo que es la evaluación y sus diferencias con la calificación y la acreditación.	Sabe evaluar y calificar el logro de competencias.	Procura ser justo al momento de adjudicar las calificaciones
Comprende lo que es el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo.	Sabe integrar y coordinar equipos de trabajo y grupos de aprendizaje.	Se preocupa por la integración de sus grupos.

Fuente: Zarzar (2010)

Al respecto, Maldonado (2002) refiere que en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una competencia hay una diversidad de juegos originados de factores lingüísticos, que son características intrínsecas al ser humano, además su adquisición está influenciada de su entorno social y cultural. En otras palabras, el dominio de cierta competencia se pone a prueba en un entorno donde hay relaciones entre personas.

II.1.3 La didáctica en el aula

El uso de las estrategias de enseñanza-aprendizaje para orientar el aprendizaje es el objeto de estudio de la didáctica, a su vez, Medina (1996), nos menciona que se entiende por didáctica al arte de enseñar, haciendo referencia a los procedimientos y técnicas de enseñar que se pueden aplicar a todas las disciplinas o materias específicas. Por lo que Nérici (1990), menciona que didáctica es el conjunto de los recursos técnicos que el docente cuenta para dirigir el aprendizaje del alumno, con la finalidad de alcanzar un estado de madurez permitiéndole a éste enfrentar la realidad, de manera eficiente y sensata para actuar como ciudadano activo y responsable.

La didáctica establece los principios generales, criterios y normas que regulan toda labor docente para dirigir bien la educación y el aprendizaje de acuerdo con los objetivos culturales y educativos. Obedece a una orientación básica, común e integradora, es considerada el complemento natural de la didáctica general, en el fondo es la aplicación más particularizada de esta a las diversas disciplinas del plan de estudios, analizando sus problemas especiales y sugiriendo soluciones específicas y concretas para resolverla.

Según Mallart (s.f.) y Nérici (1990), los elementos didácticos son:

- a) El educando (ser humano en evolución).
- b) Los objetivos (son la razón de ser y las metas necesarias de toda labor escolar).
- c) El maestro (misión de estimular, orientar y dirigir con habilidad el proceso educativo y el aprendizaje).

- d) Las asignaturas (son los reactivos culturales empleados en la educación y los medios necesarios para la formación de las generaciones nuevas).
- e) Las técnicas y métodos de aprendizaje (que fusiona inteligentemente todos los recursos personales y materiales disponibles para alcanzar los objetivos propuestos). (Mallart, s.f. y Nérici, 1990, p. 68)

La didáctica no se interesa tanto en qué va a ser enseñado, sino en cómo va a ser enseñado, por lo cual, contribuye así a ser más consciente la acción del profesor y al mismo tiempo interesante y provechoso para el alumno. En este sentido, es importante destacar a la didáctica como una de las herramientas que permite a la educación y la enseñanza, alcanzar las metas establecidas acordes a las exigencias planteadas por la sociedad e instituciones de educación superior a nivel mundial.

Realizar una planeación didáctica ayuda a clarificar y enfatizar los aprendizajes, como las competencias a lograr. La elección de los contenidos resulta un tema complejo para los docentes, es común encontrar docentes que muestran desaprobación en cuanto a la extensión de los programas institucionales y del poco tiempo disponible para desarrollar dichos contenidos, así como de la enseñanza enciclopédica utilizada en las aulas. En consecuencia, resulta fácil recortar en una unidad tópicos considerados de menor importancia o eliminar algunos por cuestiones de tiempo. No obstante, es fundamental la existencia de una estructura y continuidad del contenido, de modo que no se pierda la meta principal, el aprendizaje significativo de los alumnos.

Por consiguiente, es claro que la planeación didáctica es y será un eje central en el proceso enseñanza- aprendizaje debido a que funge como estructura para organizar los recursos a utilizar, las unidades de competencia, la metodología seleccionada, los propósitos educativos, las estrategias de enseñanza aprendizaje, el tiempo estimado para cada actividad y los criterios de evaluación, entre otros,

son algunos de los aspectos que tienen lugar en actual quehacer áulico, y que están preestablecidos dentro de la planeación didáctica. (Carvajal, 2009)

No obstante, Díaz-Barriga (2005) menciona en las recientes reformas curriculares, los encargados de las políticas educativas han apostado por la muerte de la didáctica, desvalorizando el papel importante que esta tiene en la estructuración de la profesión docente. A Comenio, se le considera el fundador de la didáctica y él creía que el núcleo central de la habilidad profesional del docente residía en el conjunto de decisiones que éste habrá de tomar con relación a su forma de enseñar. Este mismo autor refiere que, “sólo la vinculación entre aprendizaje y metodología de enseñanza le permitirán al docente establecer estrategias diferentes de aprendizaje, con la única condición de buscar favorecer las condiciones del aprendizaje, otro principio fundamental del campo de la didáctica” (p. 23)

La planeación didáctica guía la acción educativa, son un conjunto de supuestos que se realizan o desarrollan en el aula escolar, los cuales se tienen que reformular permanentemente. Va más allá de organizar contenidos y/o temas, implica dinamismo y flexibilidad, lo que se modifica de acuerdo a las necesidades del contexto, así como de los estudiantes, con la finalidad de mejorar el proceso enseñanza aprendizaje, lo que lleva a la atracción de los alumnos y los convierte en actores permanentes de este proceso. (Cázares & Cuevas, 2007)

Concepto de Estrategia

La palabra *estrategia*, proviene del griego antiguo *stratos*, se refiere a ejército y esta de *agein*, que significa guía de ahí su origen en el medio militar, el cual se entiende como “el arte de proyectar y dirigir grandes movimientos militares”, así una acción estratégica consiste en proyectar, ordenar y dirigir las operaciones militares con la finalidad de conseguir el objetivo propuesto. En el ámbito militar, los pasos o momentos que conforman una estrategia son llamados *técnicas* o *tácticas*. A pesar de su origen, éstas se han utilizado en la educación como herramientas de apoyo para la práctica docente. (Contreras, 2013, p.8)

En el ámbito educativo, el término estrategia se ha utilizado para referirse a un plan o acción para lograr un objetivo. Las estrategias de aprendizaje permiten transformar la información en conocimiento a través de una serie de relaciones cognitivas que, interiorizadas por el alumno, le van a permitir organizar la información y, a partir de ella, hacer inferencias y establecer nuevas relaciones entre diferentes contenidos, facilitándoles su proceso de aprender a aprender (Hernández, citado por Contreras, 2013). En otra palabra, se refiere a los procedimientos necesarios para procesar la información.

Por otra parte, Pozo y Moreneo (1999) refieren que las estrategias son utilizadas como secuencia integrada de procedimientos y actividades que se eligen para adquirir, almacenar y utilizar información para obtener conocimientos. Existe una gran variedad de estrategias de enseñanza, como lo señalan Johnson y Johnson (1998) los cuales se describen algunas de ellas:

- a) Panel. En él se reúnen varias personas para exponer ideas sobre un tema determinado, en este caso las personas no debaten, sino que en el panel está compuesto por expertos en el tema a tratar.
- b) Aprendizaje Basado en Problemas. Permite la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y actitudes compuesto por pequeños grupos de alumno tratando de resolver dicho problema.
- c) Seminario. El objetivo principal de esta estrategia colaborativa es realzar los procesos de lectura, análisis y proceso de información para después con tranquilidad y confianza platicarlo en el grupo.
- d) Debates. Consiste en la discusión formal de ideas sobre un tema realizado por un grupo bajo la conducción de un guía que dinamiza y estimula a los grupos.
- e) Juego de roles. Se forman grupo de aprendizaje donde cada estudiante juega un rol diferente estos son intercambiables de este modo abordan la problemática desde diversas perspectivas. (Johnson & Johnson, 1998, p. 138)

II.2 Estrategias de enseñanza lúdica

Para lograr un aprendizaje perdurable en los estudiantes, así como lo menciona Díaz-Barriga y Hernández (2010), es necesario que los docentes y los mismos alumnos utilicen diversas estrategias. Las estrategias de enseñanza, son recursos con los que cuenta el docente para que sus alumnos consigan la adquisición de conocimientos educativos, pues estas son herramientas que favorecen el desarrollo de habilidades que el alumno utiliza para alcanzar un aprendizaje significativo.

Dentro de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que existen, las estrategias lúdicas que de acuerdo a la Real Académica Española (2001), la palabra lúdica proviene del latín *ludus*, que significa juego, perteneciente o relativo al juego; como la acción de jugar que significa entretenerse, divertirse tomando parte en uno de los juegos sometidos a reglas, ayuda a que los estudiantes participen libremente en el aula, interactuando con sus compañeros, desarrollando habilidades de comunicación, convivencia y coeducación. De esta manera, Tornero (2009), menciona que las actividades lúdicas son actividades didácticas que sirven para construir conocimientos, por otra parte, éstas han sido fundamentales para la adquisición del conocimiento en todas las ciencias.

Siendo las estrategias lúdicas, las herramientas que favorecerán la motivación de los alumnos, además de generar un ambiente de aprendizaje, así como una forma de comunicar, compartir y adquirir conocimientos y finalmente desarrollar competencias sociales, emocionales y cognitivas. Así como lo menciona Motta:

La lúdica es un procedimiento pedagógico en sí mismo. La metodología lúdica existe antes de saber que el profesor la va a propiciar. En ésta se genera espacios y tiempos lúdicos, provoca interacciones y situaciones lúdicas. Una faceta pedagógica de lo lúdico es aprender a convivir, a coexistir a partir de valores individuales y colectivos, es también ayudar a generar una comunidad escolar sensible, crítica y solidaria. (Citado por Pérez, 2006, p. 42)

II.2.1 Modelo Educativos

Modelo tradicional

La escuela tradicional surge durante el siglo XVII, siendo el maestro el representante máximo de autoridad y el poseedor de los conocimientos, el cual controlaba el tiempo, espacio y actividad en aula. El maestro transmitía el conocimiento a la mente del alumno a través de descripciones orales o escritas, en el pizarrón y en los libros de texto, sustituyendo otras técnicas como la lectura, la observación, la experimentación. Además, de ser la memorización la estrategia principal de aprendizaje y en ocasiones la única, usada por parte del alumno, creando una participación pasiva del mismo, donde sólo “cacha” la información, en otras palabras, no participa en su aprendizaje. Se cree que el estudiante es como una hoja en blanco en la que se pueden escribir tal cual los conocimientos. (Palacios, 1984)

A su vez, diversos autores mencionan que la evaluación del aprendizaje en este modelo, es centrada en la calificación del resultado del examen, es decir, del aprendizaje memorístico del alumno de ése momento y no se toman en cuenta otros aspectos como actitudes, valores, entre otros. Por otra parte, la relación profesor-alumno es autoritaria, rígida, poco flexible y humanista.

Para desarrollar el juego es necesaria una actitud constructivista, en esta teoría Vygotsky (1979), refiere que es un sinónimo de construir, del cual se desencadena el significado del constructivismo, expresándose de varias corrientes con precedentes en el arte, la psicología, la filosofía, la pedagogía hablando de las ciencias sociales en general y en educación (Locke, 1969). Por ello, el docente busca generar conocimientos, así como el alumno pretende aprender de forma agradable; así pues, el desarrollo de la comunicación y del trabajo en equipo. En este modelo, la enseñanza se concibe como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que reflexiona sobre su práctica docente.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar, se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es

promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructivista. (Díaz-Barriga & Hernández, 2005)

Las teorías constructivistas, se fundan en la investigación de Piaget, Vygotsky, los psicólogos de la Gestalt, Bartlett y Bruner, así como en la del filósofo de la educación John Dewey, por mencionar sólo unas cuantas fuentes intelectuales. No hay una sola teoría constructivista del aprendizaje. Existen aproximaciones constructivistas en la educación de la ciencia y las matemáticas, en la psicología educativa y la antropología, al igual que en la educación basada en computadoras. Algunas corrientes constructivistas destacan la construcción social compartida del conocimiento; otras consideran que las fuerzas sociales son menos importantes. (Pimienta, 2007)

En el constructivismo, el aprendizaje se da partiendo de las nociones con la creación de significados a partir de experiencias vividas. Dado que los estudiantes no transfieren conocimientos del mundo exterior hacia su memoria, más bien crean interpretaciones personales del mundo en base a las experiencias e interacciones con los demás individuos. En consecuencia, dichas representaciones creadas pueden estar constantemente en evolución o cambios. Esto se refuerza en el aula con las actividades lúdicas utilizadas por el docente, ya que los alumnos utilizan experiencias de la vida real y las recrean en el juego, reforzando la construcción de sus saberes.

En cuanto a las actividades lúdicas Vygotsky (1995), nos dice que la clave del desarrollo humano es la asimilación de las actividades sociales y culturales, ya que es la asimilación lo que distingue al humano del resto de los seres vivos.

Modelo Humanista

Desde el punto de vista de la psicología educativa, se utiliza el enfoque humanista, en la cual considera a los estudiantes como seres humanos con sentimientos, intereses e inquietudes y no como un número en la lista, que tienen que memorizar toda la información proporcionada. Por esa razón, los maestros deben conocer a los estudiantes, cuáles son sus aptitudes, información personal, que es lo que los motiva, además de saber cuál es el proceso de enseñanza más apto para ellos, insertando estrategias para fortalecer la motivación de los alumnos. Este enfoque humanista se presenta al trabajar con las actividades lúdicas, ya que se interesan en la formación del alumno de forma integral.

Además, en este modelo educativo el maestro funge la función como un facilitador del aprendizaje, que rechaza totalmente el autoritarismo, permitiendo así una igualdad entre los estudiantes. Autores como Hernández y García (1991) refieren que el docente debe estar abierto ante nuevas formas de enseñanza u opciones educativas encaminadas a fortalecer el autoaprendizaje y la creatividad; y debe comprender al estudiante poniéndose en su lugar. En cuanto a la evaluación, se considera la autoevaluación como una opción válida, ya que permite la autocrítica y la autoconfianza.

II.2.2 Antecedentes del Juego

Los orígenes del juego se ubican varios años antes de Jesucristo, sin embargo, con el juego la socialización ha sido tomada con aspecto fundamental tanto en épocas remotas como en la actual. Los guerreros de Troya se consideraban los creadores del juego, ya que lo inventaron para combatir el aburrimiento causado por la guerra. El nombre otorgado fue “jugar a los mérelles”, es decir, juego de muchachos. (Bell, 1979)

Los Juegos Olímpicos

En la ciudad de Olimpia cada cuatro años, los griegos se reunían para celebrar los juegos olímpicos. Estos juegos olímpicos consistían en espectáculos de

carreras, corridas de caballo y otros. Cada vencedor recibía una corona de olivo mientras que un pregonero gritaba con júbilo su nombre, el de sus padres y el de su patria. Fue en el año 776 a. C. cuando empezó a llevar un registro de los ganadores, por ese motivo se le conoce como la primera olimpiada.

Lomelli (1993) menciona que los griegos también celebraban otros juegos nacionales: los píticos en Delfos, en honor a Apolo, los ístmicos en Corintio, en honor a Neptuno y los nemeos en Nemea a Hércules; en ese sentido el juego tuvo era muy importante para los griegos, ya que no sólo servía para mantener en la salud física, sino también sus dioses gustaban del juego.

Juegos y deportes en la Edad Media

En la Edad Media, el ejercicio se realizaba por medio de juegos y deportes que se realizaban en eventos políticos y sociales. El pueblo pasaba sus tardes jugando a la gallinita ciega, donde un hombre era vendado de los ojos y con un palo trataba de golpear a una gallina, mientras que los espectadores se entretenían con el espectáculo. Los más jóvenes pasaban las tardes jugando a la pelota, al ajedrez, al billar y los dados. Los niños preferían jugar al escondite y al trompo. (Larroyo, 1973) No obstante, el juego no siempre significó gozó y entretenimiento, los habitantes de Lillie en los años 1400-1688 así lo manifiestan:

El juego no es libre. Está encuadrado por la represión. Aquella (sic) existe ya en el siglo XV, pero sólo deviene más rigurosa y más sistemática a partir de la segunda mitad del siglo XVI. En este momento comienza una vigilancia de contracción de los cuerpos y de sumisión de las almas queridas por las autoridades locales, reales y religiosas. Esta forma de cultura popular está encuadrada de cerca... en teoría por el arsenal represivo contra los juegos. (González, 1993, p. 88-89)

En la antigua Roma se jugaba por la vida, era matar o morir; la finalidad era entretener al público y a los reyes, mientras se luchaba contra un animal salvaje o

contra otro hombre, siendo estos siempre esclavos. Y al finalizar el evento, se festejaba la victoria del vencedor con grandes banquetes.

II.3 La lúdica y el sentido de la vida

La lúdica es una experiencia cultural ligada a la cotidianidad, a la búsqueda del sentido de la vida en sí mismo, pues no son prácticas, ni actividades, tampoco una disciplina mucho menos una ciencia, sino que es algo ligado al desarrollo humano, en su aspecto psíquico, social, cultural y biológico. (Jiménez, 2005)

A su vez, el mismo autor refiere que una forma de estar en la vida, de gozar, de disfrutar y entretenerse en espacios y ambientes es la lúdica, visto que con ella se generan actividades simbólicas e imaginarias como el juego, la danza, el baile, la escritura, el arte, la estética, el amor, así como el afecto y la palabrería. La mayoría de estas prácticas generan un elemento en común como es la gratitud y la felicidad que producen dichos eventos.

Así mismo, Tornero (2009), menciona que el juego es algo natural del ser humano, se trata de una actividad la cual su elemento principal es la diversión y es sometida a una serie de reglas anteriormente establecidas, el juego se percibe como una acción pues está fuera de lo cotidiano, alejado de la cadena de causa-consecuencia, lo que contribuye relacionarlo a una actividad placentera.

II.3.1 La lúdica en el proceso de aprendizaje

El juego ha formado parte de la vida del hombre desde tiempos remotos. Su origen proviene desde el nacimiento de las primeras civilizaciones, donde practicaban sus ritos religiosos mediante el juego. El juego tiene un papel natural en el hombre, incluso hasta en los animales, ya que estos aprenden a cazar, defenderse o luchar mediante el juego. Existen una infinidad de juegos como los de mesa, los de patio, recreo, los juegos para reuniones, para desarrollar habilidades mentales e incluso los videojuegos; y es ahí donde se demuestra que el juego puede utilizarse tanto para el disfrute de la vida como para el aprendizaje. (Gamboa, 2009)

El juego didáctico, es definido por Ortiz (2005) como “una actividad amena de recreación que sirve para desarrollar capacidades mediante una participación activa y afectiva de los estudiantes, por lo que en este sentido el aprendizaje creativo se transforma en una experiencia feliz” (p. 2). Existe una gran variedad de juegos, que se pueden adaptar a los diferentes momentos de la clase, ya sea como una actividad para despertar la atención de los alumnos y prepararlos para el contenido de la clase (apertura de clase), para la presentación de un nuevo contenido, como práctica, repaso, revisión o comprobación de lo que ha aprendido a lo largo del curso o también como una actividad extra de refuerzo.

Al ser una actividad divertida, fuera de lo cotidiano, genera una atmósfera relajada, positiva que motiva al alumno, además la competencia que se genera a través del juego, lo incita a involucrarse más en su estudio, llevando a propiciar al aprendizaje autónomo en el alumno.

El juego en el aula

¿Por qué la importancia de lo lúdico? diversos autores consideran que el juego es “cosa de niños”, no obstante, lo lúdico acompaña al ser humano durante toda su vida, debido a que se considera algo natural. El juego, se trata de una actividad en la que el objetivo principal es la diversión, además, del entretenimiento, por lo tanto, pueden usarse en todos los niveles de enseñanza y para todas las edades, solo se necesita adaptarlo a cada contexto, para lograr que el alumno se sienta motivado por el desafío y a las condiciones cognitivas de superarlo.

El juego, como lo refiere Garfella y López (1999) al ser una actividad divertida, genera una atmósfera divertida, positiva, relajada, que motiva al alumno; la competencia lo incita a involucrarse en su aprendizaje, lo cual favorece el aprendizaje autónomo.

Cualquier actividad puede ser convertida en actividad lúdica, todo depende de la disposición del maestro y alumno, como su creatividad (Torneró, 2009). Las experiencias lúdicas son una serie de actitudes y predisposiciones que atraviesan

toda la corporalidad humana. Son procesos mentales, biológicos, espirituales pues actúan como transversales fundamentales en el desarrollo humano. En resumen, son cascadas de moléculas de la emoción, que producen una serie de afectaciones cuando interactuamos espontáneamente con el otro.

El clima del aula es un factor importante, visto que si este es favorable facilita la interacción e integración de los estudiantes, logrando una relación más estrecha y de calidad, alcanzando así la ayuda mutua y la solidaridad entre los compañeros de clase (Pujólas, 2008). Por ello, el juego ayuda a los estudiantes a participar libremente, interactuando, conviviendo, cooperando y de esta manera aprendiendo.

Existen diversos autores como Froebel (1826) quién le daba al juego un papel importante en la educación, pues sostenía que los niños aprenden cosas jugando que no aprenderían de manera impuesta. Provocando así, un impulso en el ámbito educativo, centrándose en tres tipos de operaciones básicas: la acción, el juego y el trabajo. Otro de los autores como Bruner (1989) hacen mención de la importancia de introducir el juego en la educación:

No es sólo juego infantil. Jugar ... es una forma de utilizar la mente e, incluso mejor, una actitud sobre cómo utilizar la mente. Es un marco en el que poner a prueba las cosas, un invernadero en el que poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía.
(p. 219)

Llevar el juego a las instituciones educativas brinda múltiples beneficios entre ellos la relajación, por ende mejores aprendizajes, mejores desempeños, experiencias vitales, además de desarrollar la curiosidad en los alumnos y el trabajo en equipo.

II.3.2 El juego como estrategia lúdica en el aula

El juego nació fuera de las aulas, en el recreo o en la plaza, por tanto es recreativo, por lo que debemos de tomar en cuenta su importancia para la introducción de éste en las aulas y aprovechar su potencial como motivante para el estudiante. Los juegos son clasificados dentro de las cuatro siguientes categorías lúdicas que menciona Fullea (2003):

1. Juegos de estrategia: estos son destinadas principalmente para la ejercitación de estrategias de pensamiento, consideradas como técnicas para aprender a aprender, además, contribuyen al desarrollo del pensamiento táctico, de la capacidad de concentración y de resolver problemas.
2. Juegos de simulación: se utilizan para el desarrollo de la capacidad de representación simbólica del pensamiento, así como a propiciar a un mayor conocimiento de la realidad al realizar esquematizaciones como de historia, economía, deportes, ciencia, política, actividades sociales, entre otros, que sirven de temática para realizar la actividad lúdica.
3. Juegos de rol: se destina al desarrollo de la toma de decisiones en condiciones del *hacer como si...* es decir, se utiliza la caracterización de personajes en situaciones no reales.
4. Juegos tradicionales: son los juegos clásicos que se transmiten de generación en generación y son parte del acercamiento a las culturas, cuya práctica organizada contribuye a la ocupación sana del tiempo libre y a la recreación comunitaria.

Es común escuchar que las estrategias lúdicas son utilizadas para aprender un idioma, para la enseñanza a nivel básica o medio superior, pero no es menos común que estas se utilicen en el aula universitaria, sin embargo, se ha comprobado que estas son herramientas muy útiles para el docente. De acuerdo a diversos autores como Soriano, Vázquez, Martínez, Pérez y Cruz (2004) Montaña,

Jane (2011), Farías y Velázquez (2005), coinciden que las estrategias lúdicas que regularmente se utilizan en el aula son:

- Memorama: es un juego de mesa que ayuda al rendimiento del cerebro, la cual consiste en encontrar cartas parejas en una serie de cartas con diversas figuras en cada una de ellas, es decir, cada dibujo esta repetido dos veces.
- Rompecabezas: es un juego de mesa cuyo objetivo es formar una figura combinando las partes de esta, que se encuentran en distintos pedazos o piezas planas.
- Crucigrama: es un pasatiempo el cual consiste en rellenar con letras las casillas en blanco de un dibujo cuadrado, formando palabras que pueden ser leídas de forma horizontal y vertical; para ello solo se ofrecen definiciones de dichas palabras.
- Maratón: es un juego de mesa, en el cual participan de 2-6 jugadores, los cuales lanzaran un dado, y de acuerdo al número obtenido se leerá una pregunta con dicho numero; las preguntas abarcan temas como geografía, historia, deportes, ciencias, cultura general, entre otros.
- Juegos de rol: es un juego en la que se organiza un escenario y se designan diferentes papeles a los participantes simulando situaciones reales.
- Juegos de mesa: juegos que constan de un tablero y fichas que pueden ser de diferentes colores o formas, que pueden ser formadas u organizadas en una superficie plana o en una mesa.
- Serpientes y escaleras: es un juego de tablero dividido en casillas, que posee un número determinado de serpientes y escaleras, conectadas a las casillas numeradas. El objetivo es, que el jugador llegue desde el inicio del tablero hasta el final, por medio de los dados, ayudado por las escaleras y evitando caer en las casillas de las serpientes.

- Dominó: es un juego de mesa que se utilizan fichas rectangulares de color blanco con puntos de color en ellas; el objetivo es colocar todas las fichas (7 fichas) y ser el vencedor.
- Bingo: es un juego de azar que implica en ir marcando en una carta enumerada, los números mencionados. El jugador grita ¡BINGO! cuando toda su carta esta tachada.

Por otra parte, Caillois (1994) propone una clasificación de los juegos a partir del factor predominante que los caracteriza, entre ellas se encuentra la competición, el azar, el simulacro o el vértigo, llamados juegos del *agôn*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*.

- *Agôn* o juegos de competencia, se refiere aquellos que se demuestra la supremacía ante los demás. En estos siempre hay un ganador y un vencido y por lo general hay reglas. Ejemplo de este tipo de juegos: futbol, basquetbol, voleibol, tenis, entre otros.
- *Alea* o juegos de azar, son exactamente lo contrario a los juegos de competencia, ya que el desenlace del juego depende totalmente del azar y no de los jugadores. Algunos ejemplos de este juego son los dados, la ruleta, la lotería, la cara o cruz, entre otros.
- *Mimicry* o juegos de simulacro, son las actividades lúdicas adopta la personalidad de un personaje ficticio. Aquí es donde el sujeto juega a creer, hacer creer o hacerse creer en algo diferente de sí mismo. El autor manifiesta que *mimicry* tiene todas las características del juego: libertad, suspensión de la ritualidad de espacios y tiempos delimitados.
- *Ilínx* o juegos de vértigo son aquellos en donde el jugador es llevado a un estado de inestabilidad con respecto a la percepción y realidad que lo rodea, ya que su objetivo es llevar al sujeto a un estado de confusión y desconcierto. Un ejemplo sería los voladores de papantla, quienes se cuelgan de una cuerda sujeta a los pies y amarrada a un poste de 30 metros de largo y giran alrededor de éste, hasta quedar enrollados. (Caillios,1994)

Existen un sin fin de juegos y de múltiples especies; pese a esta diversidad, la palabra juego emana sentimientos de diversión, riesgo, simpatía, así como libertad; lo que permite al jugador pasar un tiempo agradable con otros jugadores.

¿Qué sucede en nuestro cerebro cuando jugamos?

Desde el punto de vista educativo el cerebro humano debe ser entendido como un órgano social, que puede ser modificado por la intervención humana. Cuando un sujeto juega, una serie de neurotransmisores se producen en su cerebro, como las endorfinas y las encefalinas; reduciendo en el ser humano la tensión y generando calma, tranquilidad, bienestar y felicidad. De esta forma, se puede considerar al juego como un propiciador al goce, al placer, a la felicidad, al sueño, a la incertidumbre, al sin sentido para que el caos mismo, que produce el juego libertario, sin reglas. (Jiménez, 2005)

Además, el mismo autor refiere que la dopamina es otro neurotransmisor que se produce a nivel cerebral y actúa sobre el sistema nervioso, originando una alta motivación física en donde los músculos reaccionan al impulso lúdico del juego, de una forma natural e instintiva. Por último, se produce acetilcolina que favorece los estados de atención, aprendizaje y memoria, que son fundamentales para la plasticidad cerebral.

En ocasiones, surge la pregunta ¿la motivación mejora la memoria al igual que cualquier otra actividad o tiene ciertos efectos específicos?, podemos responder que la motivación no sólo aumenta el nivel de actividad general (mediada por neurotransmisores) sino también trae aparejados cambios particulares permitiendo mejorar la memoria. Se sabe que la emoción desencadena cambios hormonales, y activa estructuras biológicas que incrementan los procesos neurobiológicos de la memoria reforzando el evento central pero suprimiendo los periféricos. Un ejemplo sería, si un alumno recibe un castigo por haber realizado mal su tarea, recordará el castigo, no la tarea.

García (2015) menciona que cuando se juega se activan los dos polos del cerebro. Los elementos más importantes de las actividades lúdicas son la curiosidad, el misterio y la tensión, las que se describen de la siguiente manera:

- La curiosidad activa de inmediato en los alumnos la necesidad de realizar un recorrido cognitivo dentro de sí mismos para elegir los conocimientos y estrategias que usaran para resolver la tarea asignada.
- El misterio los mantiene interesados debido a que desean saber en qué consisten las reglas del juego y el juego mismo.
- La tensión hace que los estudiantes estén alerta, conscientes y observen todo lo que sucede durante el juego. (García, 2015, p. 31)

Las actividades lúdicas además de fomentar los puntos anteriores, es decir, la curiosidad, el misterio y la tensión; éstas ayudan a crear una interacción y cooperación entre los alumnos. Al mismo tiempo, éstos aprenden a ser autocríticos y reflexivos de su propio aprendizaje.

Formato del Juego Didáctico

Todo juego didáctico tiene que cumplir con ciertas características para que su resultado sea positivo, desde la identificación del juego, hasta los números de integrantes necesarios para realizar dicho juego. El formato para su planeación es diverso, sin embargo, todos deben contener ciertos elementos y según Chacón (2007) son:

1. Título del Juego: nombre que recibirá el juego seleccionado.
2. Área de Conocimiento: asignatura al que estará orientado.
3. Objetivos: qué se quiere enseñar y aprender con la ejecución del juego.
4. Contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales que se correspondan con el área de conocimiento.

5. Nombre de la estructura adaptada para el diseño del juego: ejemplo: dominó, memoria. De lo contrario se explicará la estructura diseñada.
6. Audiencia a la cual va dirigido: población y edades.
7. Número de jugadores: cuántas personas pueden participar (mínimo y máximo).
8. Duración: tiempo.
9. Materiales utilizados: lista de materiales.
10. Instrucciones: se indicará paso por paso cómo se desarrollará el juego.
(Chacón, 2007, p.12)

Conocer dichas características sirve de guía para llevar a desarrollar de manera organizada los juegos en el aula, donde se le explica al alumno su participación en las actividades, las reglas del mismo, lo que aprenderá y lo que se espera de él; con la finalidad de que se logren todos los objetivos de la actividad lúdica.

II.4 Motivación

El término motivación deriva del verbo latino *motus* y está relacionado con aquello que moviliza a las personas para ejecutar cualquier actividad (Trechera, 2005, citado por Naranjo, 2009). Es decir, la motivación es lo que te impulsa o te mueve a realizar algo de principio a fin, así como lo refiere Díaz-Barriga (2000), “La motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta, además, implica impulsos o fuerzas que nos dan energía y nos dirigen a actuar de la manera en que lo hacemos”. (p.67)

Autores como Pintrich mencionan que la motivación es un constructo psicológico utilizado para explicar el comportamiento voluntario. Por otro lado, la motivación académica implica un deseo de desempeñarse “bien” en el aula y dicho deseo, se ve reflejado en conductas voluntarias que eventualmente llevan a un desempeño contrastable. Como ejemplo, se puede decir la asistencia a clases es un comportamiento voluntario, que se combina con otros para reflejar el nivel

de motivación académica. (Anaya & Anaya, 2010)

Según Bisquerra (2000), la motivación “es un constructo teórico-hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta... en la motivación intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas”. (p. 165-166)

Así mismo, la motivación es como una palanca que mueve la conducta del ser humano, permitiendo provocar cambios tanto en el ámbito escolar como en la vida en general. De igual forma, la motivación es un factor importante en todos los aspectos de la vida del hombre, desde sus relaciones escolares, hasta sociales, familiares, pues sin algo que lo motive, no se comportaría de forma adecuada hacia su meta o interés. Por otra parte, Good y Brophy (1997) mencionan que la motivación es extremadamente compleja como para reducirla a un proceso unitario, en realidad, representa muchos factores determinantes de la conducta, como son el cognitivo, emocional y actitudinal.

Tipos de motivación

Siguiendo con la motivación, ésta se clasifica según su origen, es decir puede ser interna o intrínseca y externa o extrínseca; a continuación una breve descripción. Para Baquero y Limón (1999) la motivación intrínseca son:

Aquellas acciones del sujeto que se realiza por su propio interés y curiosidad y en donde no hay recompensas externas al sujeto de ningún tipo y la motivación extrínseca se define como aquella que lleva al individuo a realizar una determinada conducta para satisfacer otros motivos que no son la actividad en sí misma. (p. 109)

Es decir, la motivación intrínseca es aquella que encuentra satisfacción por sí mismo, por cumplir un objetivo, sentirse auto-realizado o útil. Lepper (1988),

menciona que un alumno motivado intrínsecamente asume la responsabilidad del trabajo o tarea por su propio interés, es decir, le proporciona mayor satisfacción realizar la acción y cumplir con sus propias expectativas; dejando a un lado la recompensa.

Por otra parte, la motivación extrínseca es aquella que proviene de fuera y conlleva a la ejecución de la tarea. Todas las emociones, relacionadas con resultados influyen directamente en la motivación extrínseca de tareas, como la satisfacción de logro, por mencionar una. “La motivación extrínseca nace del deseo de conseguir una recompensa o de evitar el castigo; el foco está en algo externo a la actividad de aprendizaje misma”, (Arnold & Brown, 2000, p. 31). En dicho tipo de motivación, al individuo le atrae más lo que recibirá ya sea comida, dinero, reconocimiento por parte de sus compañeros, que el aprendizaje o la acción a desarrollar.

Sin embargo, hay autores como Baquero y Limón (1999) que refieren que la motivación intrínseca y extrínseca están muchas veces ligadas y resulta difícil separarlas. Un alumno motivado extrínsecamente, trabaja con el propósito de obtener algún tipo de reconocimiento o evitar la consecuencia negativa de no hacerlo. En otras palabras, el alumno está dirigido hacia una meta, cuyos motivos se encuentran fuera de ella, por ejemplo, trabajar por obtener ganancias. Por lo que, los mismos autores sostienen que este tipo de motivación genera mejores resultados en situaciones de aprendizaje que las motivaciones intrínsecas.

II.4.1 Teorías de la motivación

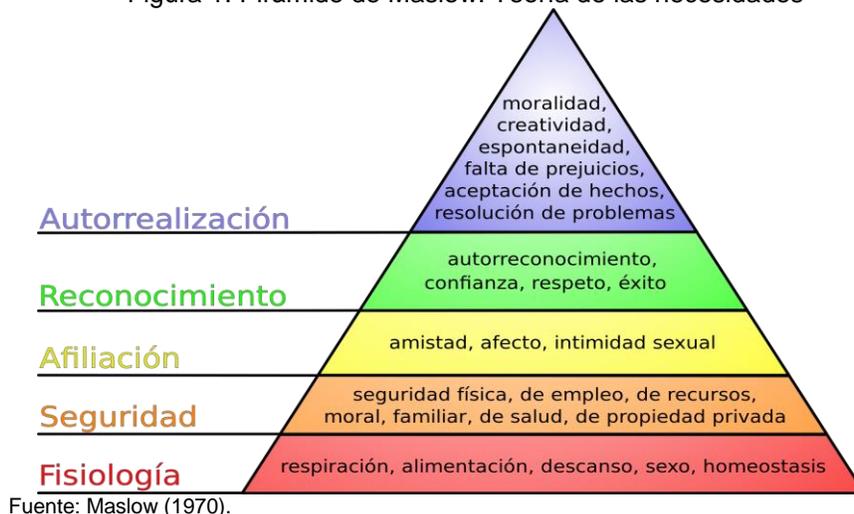
La motivación, es comúnmente utilizada como una herramienta para ayudar a controlar el comportamiento de un grupo, lo cual varía notablemente entre los individuos, a menudo debe combinarse con la capacidad y los factores ambientales para influir realmente en el rendimiento y comportamiento. De acuerdo a Woolfolk (2006) es un factor importante para que una clase fluya de manera positiva, ya que esta influye en el rendimiento y el comportamiento de los alumnos en el aula.

A lo largo del tiempo se han desarrollado teorías que ayudan a hacer más comprensible el mecanismo por el cual los seres humanos tendemos a reaccionar de forma positiva o negativa a ciertos factores, ya sean externos o internos, entre ellas son:

Teoría de Maslow

En la teoría de Maslow se jerarquiza las necesidades humanas realizando una pirámide para su mayor identificación, conocida como Pirámide de Maslow. Este autor describe cinco niveles distintos de necesidades, dispuestos en una estructura piramidal, en las que las necesidades básicas se encuentran debajo, y las superiores o racionales arriba (fisiológicas, seguridad, sociales, estima, autorrealización). Para el autor, estas categorías de relaciones se sitúan de forma jerárquica, de tal modo que una de las necesidades sólo se activa después que el nivel inferior está satisfecho. Únicamente cuando la persona logra satisfacer las necesidades inferiores, entran gradualmente las necesidades superiores, y con esto la motivación para poder satisfacerlas tal como lo plantea Maslow (1970) en su pirámide de teorías de necesidades. (V. Figura1)

Figura 1. Pirámide de Maslow: Teoría de las necesidades



Teoría de McClelland

McClelland (1989) expone una teoría que se enfoca básicamente hacia tres tipos de motivación es la Teoría de McClelland, que hace referencia hacia el logro, poder y afiliación:

- Logro, se define como el impulso de sobresalir, de tener éxito. Lo que conlleva a los individuos a imponerse a ellos mismos metas elevadas que alcanzar. El sentimiento de logro al alcanzar una meta propuesta, es un sentir que mueve a las personas para alcanzar sus objetivos ya sean personales, laborales entre otros.
- Poder, se conoce como la necesidad de influir y controlar a otras personas y grupos, y obtener reconocimiento por parte de ellas. Por lo que es fácil en ocasiones relacionar el poder con el status social y prestigio, ya que éste es capaz de mover masas.
- Afiliación, consiste en el deseo de tener relaciones interpersonales amistosas y cercanas, formar parte de un grupo. Es decir, sentirse necesitado por otras personas. (McClelland, 1989, p. 134)

Esta teoría se basa en tres necesidades, que por lo general se encuentran presentes en cada individuo, las cuales son formadas y/o adquiridas con el tiempo, es decir, con la experiencia de vida. A diferencia de la teoría de Maslow, McClelland no especifica ninguna etapa de transición entre una y otra necesidad.

Teoría X y Y

Mientras que McGregor (1960) expone una teoría que tiene una amplia difusión en las empresas, que desarrolló al observar el comportamiento del líder frente a sus subordinados, y ésta depende de lo que el líder piense de ellos; lo que lo llevó a identificar dos posiciones extremas que denominó teoría X y teoría y. La teoría X menciona que en general las personas son holgazanes, trabajan lo mínimo posible, carecen de ambición, prefieren que los manden, evitan a toda costa cualquier tipo de responsabilidad, por lo tanto, deben ser motivados a través del castigo. Es decir, el individuo tiene tan poca ambición que evitará responsabilidades y quiere

seguridad ante todo, por ello es necesario que lo dirijan.

Por otra parte, el mismo autor menciona que la teoría Y supone que en general las personas consideran el esfuerzo como algo natural en su trabajo, y el compromiso con los objetivos supone una recompensa; tienden a buscar responsabilidades, ya que se sienten motivados y desean perfeccionarse. Son individuos que no necesitan de amenazas para esforzarse a realizar una tarea, ni alcanzar un objetivo. Por lo tanto, el alumno aprende bajo ciertas condiciones y las estrategias lúdicas ayudan a cumplir la meta principal que es, aprender.

Teoría Pavlobiana

La teoría Pavlobiana, establece una conexión temporal entre el estímulo y la respuesta (timbre-comida) se le llama cognoscitiva pues es el reflejo, en el cerebro. Así mismo, el estímulo (comida) llega a ser un reforzador incondicionado ya que permite la formación de una conexión cortical y la subcorteza (en la cual desempeña una función importante de la formación reticular) y se conoce como afectiva o de activación. De tal forma, en la teoría Pavlobiana la relación timbre-comida- satisfacción se desarrollan en dos etapas, por lo que al final la respuesta afectiva o de activación se da por la satisfacción producida por la comida. (Gordon, 1989)

En cambio, Sanz (2013) refiere que en la teoría conductista el reforzador primario es incondicionado y puede llegar a ser el reforzador de nuevos aprendizajes de tal forma que un estímulo puede dar lugar a diferentes y múltiples tipos de aprendizajes.

Díaz-Barriga y Hernández (2002), exponen que los conductistas explican la motivación en términos de estímulos externos y reforzamiento, pues piensan que a los individuos puede motivárseles básicamente mediante castigos y recompensas o incentivos, por ejemplo, los sistemas motivacionales de incentivos de puntos o fichas inspirados en las ideas de B. F. Skinner. Para la visión humanista, el énfasis está puesto en la persona total, en sus necesidades de libertad, autoestima,

sentido de competencia, capacidad de elección y autodeterminación, por lo que sus motivos centrales se orientan por la búsqueda de la autorrealización personal, por ejemplo, la jerarquía de necesidades humanas de Maslow, la teoría de la motivación de logro de Atkinson. Los enfoques de la motivación, la explican en términos de una búsqueda activa de significado, sentido y satisfacción respecto a lo que se hace, planteando que las personas están guiadas fuertemente por las metas establecidas, así como por sus representaciones internas, creencias, atribuciones y expectativas.

II.4.2 Motivación educativa

En términos generales, la motivación es la palanca que mueve toda conducta, y hablando en el área educativo, ésta parece ser un factor importante en la adquisición de conocimientos, así como lo mencionan Rinaudo, Chiecher y Donolo (2005) que la motivación parece incidir sobre el modo de pensar y por ende, sobre el aprendizaje.

En relación a ello, Dorney (2005) menciona:

La motivación es un concepto abstracto, un concepto hipotético que existe para poder explicar la razón por la cual la gente se comporta y piensa de la forma que lo hace...La motivación está relacionada con uno de los aspectos más básicos de la mente humana y ésta tiene un rol determinante en el éxito o fracaso en cualquier situación de aprendizaje (p.79)

La motivación que se vive en el aula, es considerada como el resultado de las metas de los alumnos que está orientada hacia el aprendizaje; por lo que no es lo mismo iniciar una clase con la frase *abran al libro en la página..., pongan atención que la siguiente información vendrá en su examen* y seguir con la clase magistral aburrida y poco interesante, a iniciar la clase con una interrogativa que atrae la atención los estudiantes. Es por eso, que tanto el contexto como la actuación de los profesores interfieren en la motivación educativa, Núñez y González (1996),

expresa que la motivación académica en la clase en términos de interacciones recíprocas se da con base a tres componentes:

- a) El contexto de la clase.
- b) Los sentimientos y creencias de los alumnos sobre su propia motivación.
- c) Los comportamientos observables de los alumnos.

Los dos primeros determinan el tercero: los comportamientos observables en los alumnos. (Núñez y González, 1996, p. 23)

Cabe agregar, que los comportamientos observables que reflejan el nivel de motivación académica son de tres clases diferentes: hacer elecciones entre alternativas, estar activo e involucrado en las tareas y tener persistencia en ellas; comportamientos que los alumnos realizan en las diferentes actividades que desarrollan como: deciden tomar un curso, trabajar en una tarea encargada, atender a una sesión de clases o hacer alguna otra cosa. (Núñez & González, 1996)

A su vez, García y Doménech (1997) exponen que:

En términos generales podemos señalar que las emociones pueden influir en gran medida en el aprendizaje y en el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, también se constata que la relación entre las emociones y ejecución no es de ningún modo simple, en el sentido de emociones positivas, efectos positivos; emociones negativas, efectos negativos. (p.62)

Puesto que es crucial mantener una conducta motivada en los estudiantes, las emociones se han vuelto un factor importante a investigar; en este sentido, es necesario hacer un énfasis en las emociones de los estudiantes, presentes en el proceso de enseñanza- aprendizaje y así garantizar aprendizajes de calidad.

Por otro lado, Woolfolk (2006) considera imposible saber si el “comportamiento de un alumno está motivado intrínseca o extrínsecamente con sólo observarlo”

(p.67), puesto que se debe conocer las razones del alumno para actuar, es decir, se requiere ubicar la causa dentro o fuera de la persona.

No obstante, en la motivación del alumno influyen varios campos, entre ellos se encuentran las relaciones familiares, sociales, la implicación del educador y el equilibrio del auto-concepto, coincidiendo con Huertas (1997). Por su parte, el papel de la familia puede ser un factor menos manejable, pero el factor del docente debe ser potenciado para alcanzar el objetivo motivacional que centra su actuación en el alumno.

II.4.3 Factores que determinan la motivación por aprender y papel del profesor

Existen factores que determinan la motivación por aprender, por lo que Díaz-Barriga y Hernández (2010), mencionan que en el plano pedagógico motivación significa proporcionar o fomentar motivos, es decir, estimular la voluntad de aprender. En el contexto escolar, la motivación del estudiante permite explicar la medida en que los alumnos invierten su atención y esfuerzo en determinados asuntos, que pueden ser o no los que desean sus profesores; pero que en todo caso se relacionan con sus experiencias subjetivas, su disposición y razones para involucrarse en las actividades académicas.

Desde el punto de vista de diversos autores y enfoques vinculados principalmente con las perspectivas cognitiva y humanista, el papel del docente en el ámbito de la motivación se centrará en inducir motivos en sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos de clase, dando significado a las tareas escolares y aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos de clase, dando significado a las tareas escolares y proveyéndolas de un fin determinado, de manera tal que los alumnos desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social. Esto es lo que se denomina motivación por el aprendizaje.

II.4.4 Motivación y aprendizaje: factores involucrados

Con respecto a la motivación, Pinillos (1997) la define como los factores o determinantes internos que incitan a una acción. Algunos factores involucrados con la motivación son aquellos relacionados con el alumno, relacionados con el profesor, los factores contextuales y los instruccionales. (V. Cuadro 2)

Cuadro 2. Factores relacionados con el alumno

Alumno	Profesor	Contexto
Tipo de metas que establece	Actuación pedagógica	Valores y prácticas de la comunidad educativa
Perspectiva asumida ante el estudio	Manejo interpersonal	Proyecto educativo y currículo.
Expectativas de logro	Mensajes y retroalimentación con los alumnos	Clima del aula
Atribuciones de éxito y fracaso	Expectativas y representaciones	Influencias familiares y culturales
Habilidades de estudio, planeación y automonitoreo	Organización de la clase	
Manejo de la ansiedad	Comportamientos que modela	
Autoeficacia	Formas en que recompensa y sanciona a los alumnos	

Fuente: Elaboración propia, con datos de Pimienta (2017)

En cuanto a la educación emocional, Bisquerra (2005) señala que esta propone el desarrollo de competencias emocionales, a su vez, que la educación emocional es como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo como finalidad aumentar el bienestar personal y social, es decir, el desarrollo personal y social; o dicho de otra manera: el desarrollo de la personalidad integral del individuo, es por tanto una educación para la vida. La educación emocional sigue una metodología con objeto de favorecer el desarrollo de competencias y en ella se encuentra la motivación.

También, Bisquerra (2005) refiere que la motivación está íntimamente relacionada con la emoción. Motivación, provienen de la raíz latina moveré (mover); igual que emoción (de ex movere, mover hacia fuera). La puerta de la

motivación hay que buscarla a través de la emoción, a través de esta vía se puede llegar a la automotivación, que se sitúa en el extremo opuesto del aburrimiento y que abre un camino hacia la actividad productiva por propia voluntad y autonomía personal.

González (2009) aclara que en la dinámica motivacional tiene gran importancia la consideración de la correlación entre sus determinantes externos e internos. La motivación y el motivo siempre son internos, pero no siempre guardan la misma relación con los estímulos externos y los requerimientos orgánicos.

A su vez, el mismo autor menciona que la motivación reactiva es aquella que regula la actividad como respuesta o reacción a los estímulos externos y requerimientos orgánicos afectando positivamente o negativamente las necesidades del sujeto. Esta es la motivación típica del animal y del niño pequeño, también está presente en el adulto.

La educación emocional como lo menciona Steiner y Perry (1998) debe estar dirigida al desarrollo de tres capacidades básicas: “la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones”. (p.32)

Algunos autores mencionan que las personas motivadas tienden a rendir más por encima del nivel que cabría suponerles por su inteligencia y formación académica; además el equipo más cualificado no tendrá éxito si no están lo suficientemente motivados. (Clark, 2005)

Ahora bien, los mismos autores sostienen que este tipo de motivación genera mejores resultados en las situaciones de aprendizaje que las motivaciones intrínsecas. A su vez González, Tabernero y Márquez (2000) agregan que la motivación va variando según la edad de los participantes. Así, la motivación comienza siendo mayormente intrínseca en edades tempranas para luego para hacer más extrínseca a medida que van transcurriendo los años.

Como se ha mencionado anteriormente, la motivación se divide en intrínseca y extrínseca, y son estas las que intervienen en diferentes situaciones, las que el estudiante necesita como estimulación para realizar una actividad en específico. La motivación, induce a las personas a actuar, pero existen elementos que impulsan como las recompensas o incentivos que satisfacen sus deseos y necesidades. En relación a ello González (2009), refiere que:

La motivación puede ser negativa o positiva dependiendo de los estímulos u objetos motivantes, tanto positivos como negativos. Los negativos son aquellos indicadores de la insatisfacción actual o futura de las necesidades. Los positivos son aquellos indicadores de la perspectiva o posibilidad de evitar la insatisfacción u obtener la satisfacción inmediata o futura de las necesidades. (p.100)

Actualmente, la motivación recalca que todo lo relacionado a la emoción tiene origen en la razón o al motivo; la cual puede tener repercusiones tanto negativas como positivas. Se distinguen tres componentes o dimensiones básicas de la motivación académica según Núñez (2009) estos son:

1. La primera dimensión tiene que ver con los motivos, propósitos o razones para implicarse en la realización de una actividad, éstos están relacionados entre sí dentro de lo que es el componente motivacional de valor, ya que la mayor o menor importancia y relevancia que una persona le asigna a la realización de una actividad, es lo que determina si ésta la lleve a cabo o no.
2. Dimensión de la motivación académica, denominada componente de expectativa, la cual engloba las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad de realizar una tarea. Es decir, las autopercepciones y creencias sobre uno mismo, así como las referidas a la propia capacidad y competencia, convirtiéndose en pilares fundamentales de la motivación académica.

3. Dimensión afectiva y emocional, esta engloba sentimientos y emociones en general, así como las reacciones afectivas que produce la realización de una actividad, lo que moviliza nuestra conducta hacia la consecución de metas emocionalmente deseables y adaptativas. (Núñez, 2009, p.44)

II. 5 Competencias sociales

Como se expuso anteriormente, el plan de estudios de la Licenciatura en Médico General se encuentra en una adecuación, y pasará a un programa en competencias profesionales integradas. Por lo que, se consideró que el trabajar con estrategias lúdicas abonaran al desarrollo de competencias sociales.

La educación basada en competencias requiere transformaciones profundas, es necesario definir y dejar en claro, qué es una competencia. El concepto de competencias se define de manera general como un *saber, saber hacer y saber ser*, Tobón (2008), menciona que el término competencia proviene del término *competere* en latino, que se empleaba como adjetivo competente, siendo esto, lo que compete a cada quien. También, se define como una capacidad desarrollada, mediante un proceso, que integra y moviliza los componentes para una acción de la persona quien realiza una serie de operaciones mentales complejas para generar una solución específica, de forma consciente y oportuna, para cada situación. (Zabala, 2008)

Las competencias son habilidades y destrezas que como individuo va desarrollando a lo largo de su vida. Mientras, que las competencias sociales hace referencia al *saber ser*, las cuales expresan las actitudes profesionales necesarias que preparan al estudiante para desempeñarse tanto en el ámbito laboral como en la sociedad, por lo que es importante, que el estudiante sepa comunicarse, trabajar en equipo.

CAPÍTULO III.

ESTADO DEL ARTE

De acuerdo a la guía para la elaboración del presente proyecto, se analizan trabajos de investigación relacionados con el tema, el cual consiste en el abordaje de los puntos más importantes del mismo, como el autor, año, título, metodología empleada, los resultados arrojados y las conclusiones, todo esto con la intención de aportar a los conocimientos acerca del objeto de estudio. Además, estas investigaciones realizadas a nivel internacional, nacional y local, sirven para analizar los resultados y comparar con los arrojados en esta investigación.

Los recursos informáticos que se utilizaron para desarrollar el estado del arte fueron buscados en la página del Consejo Nacional de Recursos de Información Científica y Tecnológica donde se emplearon revistas electrónicas, libros electrónicos, tesis y artículos provenientes de EBSCO, Oxford University Press, Elsevier, biblioteca de la UNAM, entre otros.

III.1 Internacionales

Herrera en el 2012, en Chile expone su trabajo de investigación educativa que lleva por nombre “*Los Juegos: una alternativa creativa en la enseñanza de la Traumatología*” que tuvo como objetivo utilizar diversos tipos de juegos para estimular la motivación de los estudiantes, disminuir la pasividad, aumentar la comunicación entre ellos y la integración del trabajo en equipo. Se diseñaron juegos didácticos sencillos como el domino, bingo, role play y más complejos como el estudio de caso. La muestra, fue de 45 alumnos de 4to año de la Universidad Católica del Maule que cursaban la asignatura de Traumatología.

La investigación fue de tipo cualitativo, descriptivo y se utilizó la observación directa. Los resultados mostraron que el juego en el aula es una alternativa válida para la enseñanza de la medicina, debido a que aumentó la motivación de los alumnos a su vez, la imaginación, los conocimientos y el pensamiento lógico,

gracias a que el ambiente era entretenido e interactivo, además, se incrementó la lealtad y solidaridad entre los alumnos, es decir, el compañerismo.

Cáceres en el 2012, presentó su trabajo de investigación llamada “*Juego de roles como estrategia motivadora en el aprendizaje por competencias en los cadetes de la escuela militar de Chorillos*”, de la Universidad de San Martín de Porres, Perú; cuyo objetivo fue determinar la manera en que los juegos de roles como estrategia motivadora, mejoran el aprendizaje por competencias en los Cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos. La presente investigación fue de diseño no experimental, observacional, descriptivo, de corte transversal con un enfoque cuantitativo.

La muestra fue de 490 cadetes pertenecientes a las diferentes armas: caballería, infantería, ingeniería e inteligencia que cursaban 1º y 2º año. Se empleó el juego de roles durante el semestre I y II del ciclo 2012-2013. Los instrumentos que se utilizaron fueron, encuestas y la observación participante. Los resultados muestran que, el juego de roles aumenta significativamente el aprendizaje por competencias, entre ellas las competencias actitudinales, además, de incrementarse la motivación del alumno, así como la participación activa de los mismos. En conclusión, los juegos de roles es una estrategia que ayuda a incrementar la motivación por los estudiantes y a desarrollar competencias tanto actitudinales, como cognitivos y procedimentales.

Clérici en el 2012, presenta su trabajo de investigación educativa, llamada “*El juego como estrategia de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior en la Universidad de Concepción*”, en Uruguay. El objetivo fue conocer las actitudes de los estudiantes frente las actividades lúdicas, evaluar conocimientos previos y logrados durante la cursada; se empleó el juego como disparador de temas, diagnóstico de conocimientos previos, evaluación y como estrategia de motivación e integración. La investigación fue de un diseño exploratorio-descriptivo pre-experimental; se utilizaron instrumentos como la observación participante, encuestas no estructuradas, entrevistas, entre otros.

La muestra fue de 80 estudiantes de Anatomía y Fisiología en la Licenciatura de Nutrición y Bromatología que cursaban 4º año en la Universidad Nacional de Entre Ríos, así como 23 estudiantes de Lingüística y Comunicación humana que cursaban el 1º año y 16 estudiantes de taller de Investigación Educativa del 3º año. Se realizaron seis actividades lúdicas y juegos como: el avioncito, búsqueda del tesoro, dígallo con mímica, batalla naval, carrera de mentes y casino temático.

Los resultados obtenidos de dicho trabajo de investigación mostraron que fue bien aceptada las actividades lúdicas como estrategia de enseñanza y aprendizaje, ya que las opiniones de los alumnos iban de “es provechosa para darnos cuenta de que en realidad no sabemos nada o no tenemos bien claro los conocimientos” y “que no somos los únicos que no conocemos los conceptos”. La mayoría definió las actividades como divertidas, dinámicas e inusuales, también fue buena para la integración del grupo. En conclusión, se dice que es una estrategia que ayuda a aumentar la motivación de los alumnos y resulta una opción muy valiosa para dejar de lado la clase magistral expositiva.

Yodú, Peña, Valdés y Acosta en el 2014, en Cuba, presentan su trabajo nombrado, *“El juego, una estrategia docente para la enseñanza de la farmacología en Ciencias Médicas”*, el cual su objetivo fue analizar las opiniones de los estudiantes sobre crear juegos para reforzar el aprendizaje del tema: Receptores farmacológicos y su importancia clínica. La muestra fue con alumnos 80 alumnos de tercer año de medicina de la Universidad Médica “10 de Octubre” que cursaban el ciclo 2012-2014. Los juegos que se utilizaron fueron presentados y creados por los alumnos, que incluían juegos de mesa, de azar, de roles, como: Farmacopolio, la Ruleta Farmacológica, Sopi fármaco, Twister Farmacológico, el Camino para Farmacólogo, entre otros.

Los resultados mostraron que 76% de los alumnos se mostraron positivos con las diferentes actividades, en general, se reconoció que los juegos son una vía diferente, entretenida y creativa para reforzar los conocimientos. Al finalizar, se constató que hubo un incremento en la creatividad, motivación y por el trabajo en

equipo, por lo que emplear el juego sirve como estrategia para motivar el estudio independiente y retroalimentar el proceso docente educativo en temas complejos tanto de esta asignatura como de otras.

En el 2014, Soler y Romero en Colombia, presentan su trabajo de investigación que lleva por nombre “*Análisis de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de jornada nocturna en relación con actividades lúdicas y recreativas basadas en el juego*”. El objetivo de este trabajo fue caracterizar el enfoque de aprendizajes de los estudiantes que lideran actividades lúdicas y recreativas basadas en el juego en la jornada nocturna, así como integrar a los estudiantes a través de los juegos y reforzar valores de respeto y tolerancia.

La investigación se desarrolló bajo la modalidad de investigación- acción, misma que tuvo una muestra de 16 estudiantes del ciclo 302 de la institución educativa Compartir del municipio de Soacha. Las edades iban entre 18 y 47 años, quienes son personas que trabajan, a la vez son padres y madres de familia, que quieren estudiar. Se utilizaron actividades recreativas y deportiva basada en el juego de circuito, el cual consistió en una serie de ejercicio que llevaba un orden consecutivo, como desplazamientos, saltos, giros y manipulaciones que involucraron el uso de pelotas.

Los resultados mostraron, que las actividades lúdico-recreativas y deportivas generaron un alto nivel de compromiso hacia el estudio, además, las expectativas en cuanto a la puesta en práctica de valores como el respeto y tolerancia fueron de lejos superadas, pues el comportamiento ha sido atípicamente excelente, ya que se generó un ambiente competitivo pero con tolerancia y respeto. Por otra parte, el grupo que presento mayor dificultad para llevar a cabo las actividades, fue la población adulto-mayor, sin embargo fue de gran aceptación, para el grupo en general. Finalmente, es evidente que la lúdica y la recreación basadas en el juego se muestran como una potente forma de trabajar la motivación de los estudiantes, los valores, el compromiso y el sentido de pertenencia por la institución.

Salazar y Carabalí en el 2015, presentan el trabajo de investigación que lleva por título *“La lúdica en la motivación de los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera”*. El objetivo de este estudio fue generar estrategias lúdicas que promuevan la motivación de los estudiantes del grado 5 de primaria. La investigación tuvo un enfoque cualitativo, descriptivo, con un diseño de investigación-acción. La muestra fue de 8 estudiantes del grado 5 de básica primaria.

Los instrumentos que se utilizaron fueron la entrevista semiestructurada y la observación participante. Se emplearon juegos de memoria, de destreza manual, juego de pistas, juego maya y búsqueda del tesoro. Los resultados muestran, que hay una mayor motivación por parte de los alumnos a asistir a la escuela, ya que uno de los motivos es realizar actividades como el juego, sin embargo hay un mayor interés por la diversión; mas no, un interés por el aprendizaje. Se concluye que la lúdica fomenta el desarrollo psicosocial, la adquisición de saberes, mejora el nivel de motivación y la interacción de los estudiantes mediante la utilización de todo aquello que genere empatía por el estudio como estrategia pedagógica.

González y Altamirano en el 2015, presentan su trabajo de investigación que lleva por nombre: *“Aprender jugando. Experiencias de aprendizaje mediante juegos en la Facultad de Derecho de la UdG”*, en la Universidad de Girona, España. El objetivo del estudio, es exponer la utilidad de los juegos como herramienta educativa en la enseñanza superior en general, y en las ciencias sociales y jurídicas. Las estrategias utilizadas fueron juegos llamado Maquiavelli, ambientado en la Italia renacentista, en el cual se plantean aspectos económicos, militares, o diplomáticos.

Otro juego utilizado fue el Timeline con el propósito de trabajar cronologías históricas, en la asignatura de Historia de la política en el estudio de Ciencias Políticas y de la Administración (CPA). También se utilizaron juegos de mesa temáticos y de simulación. El uso de la Ludoteca pretende incidir en tres aspectos fundamentales: la socialización, la innovación en materia docente, y el desarrollo

de la empatía. El aspecto emocional es fundamental, ya que los juegos permiten trabajar facetas como la frustración e incluso transformarla en emociones positivas. Se concluye que es conveniente la utilización de juegos como forma de aprendizaje (lo que en lengua inglesa suele llamarse “aprendizaje basado en el juego” o game-based learning) no debe confundirse con el juego puramente lúdico.

Rodríguez, Moreno, Vázquez, Rodríguez-Borges y Mulet en el 2015, dan a conocer su trabajo de investigación llamado “*Juegos didácticos para el aprendizaje del Inglés en la carrera de medicina*”, en la universidad de Cuba. Se realizó una investigación sobre el bajo nivel de motivación hacia la asignatura Inglés en el segundo año de la carrera de medicina, con el objetivo de ofrecer un fundamento científico que explique el porqué de este problema, aportar un folleto metodológico de juegos didácticos para ayudar a elevar el nivel motivacional de los educandos y así, perfeccionar el aprendizaje del inglés.

Se utilizaron métodos empíricos (observación científica, entrevista, encuesta) y métodos teóricos (histórico-lógico, análisis y síntesis, hipotético deductivo y el análisis de documentos). Se utilizó un universo de 192 alumnos de segundo año de medicina (ocho grupos) del municipio Holguín. Este folleto fue utilizado por el colectivo de segundo año, los juegos fueron aplicados en todas las unidades en la última clase a modo de consolidación. Con el uso del folleto metodológico los resultados de las evaluaciones parciales y finales fueron superiores. Se concluye, que los juegos didácticos, ayudaron a favorecer el interés hacia la asignatura, aumentó el nivel de competencia lingüística, el trabajo en colectivo, la cooperación, entre otros valores.

Plutin y García en el 2016, en su trabajo de investigación nombrada “*Estrategia didáctica en la lúdica para el aprendizaje de la química en la secundaria básica cubana*”, en la escuela Arenis Burgos Palma, Santiago de Cuba. Cuyo objetivo fue diseñar e implementar juegos didácticos para la enseñanza de la química, para aumentar la motivación por el aprendizaje en la materia. La investigación fue de un enfoque mixto. La muestra fue de 89 estudiantes que cursaban octavo y noveno grado del ciclo 2014-2015. Se diseñaron trece juegos, la mitad de ellos de mesa y

la otra mitad juegos en computadora; los juegos de mesa fueron: sudoku químico, monopolio de saberes, cartas químicas, formar palabras con símbolos químicos, escaleras y serpientes. Los juegos diseñados en computadora fueron: sopa de letras, crucigrama, actividades de identificación y actividades de exploración. Se utilizó la encuesta estructurada para la recolección de datos, así como la comparación de resultados académicos.

Los resultados muestran que hubo una gran aceptación para trabajar con juegos didácticos aquellos temas que se consideraban con un grado mayor de dificultad, a su vez, los juegos de mesa fueron de mayor preferencia que los juegos en computadora. Además, se mostró que hubo un aumento en el promedio de los alumnos, en comparación del promedio de la unidad anterior. Por lo que, se concluye que los juegos propicio un aumento de su motivación por aprender Química, demostrado por el ligero incremento en el promedio obtenido y las respuestas de los estudiantes en la encuesta.

III.2 Nacionales

Fajardo en el año 2011, con su trabajo que lleva por título *“Innovación en procesos de capacitación con actividades lúdicas y grupales para desarrollar competencias interpersonales”* en Campeche, México. El objetivo de esta investigación determinar qué tipo de competencias interpersonales se desarrollaron en el adulto que participa en un proceso de capacitación innovador que incluyó actividades lúdicas y grupales. Establecer cómo se desarrollaron las competencias interpersonales en el adulto a través de la aplicación de actividades lúdicas y grupales en su proceso de capacitación. Además, de establecer cuáles fueron los beneficios que los adultos encontraron de participar en cursos que aplicaron un método de instrucción que incluyó actividades lúdicas y grupales.

La metodología de investigación que se utilizó fue el estudio de casos múltiples instrumentales y de corte evaluativo, bajo el paradigma cualitativo. Los instrumentos empleados para la obtención de datos fueron: la entrevista, la observación directa y la aplicación de cuestionarios. Se trabajó con personal de

dos dependencias que brindan asistencia social en la ciudad de Campeche, Campeche; un grupo estuvo integrado de 18 personas y el segundo de once. Los resultados obtenidos, indicaron que emplear un método de instrucción que incluya actividades lúdicas y grupales en la capacitación, permite alcanzar los resultados de aprendizaje de forma entretenida y relajante para el adulto además que va a favorecer el desarrollo de competencias interpersonales individuales y sociales, de modo que la persona es más consciente sobre sí misma y lo que puede mejorar; se fortalece su visión de trabajo en equipo al identificar nuevos modos de comunicarse con la gente y mejorar sus relaciones. Por lo tanto, el empleo de técnicas lúdicas y grupales sí favorece el desarrollo de competencias interpersonales individuales y sociales en el adulto.

Arauz en el año 2012, en su trabajo que lleva por título *“Actividades lúdicas en la clase de alemán como lengua extranjera”* Universidad Nacional Autónoma de México. El objetivo de la presente tesina, es presentar y explicar una recopilación de 20 actividades lúdicas, organizadas para que otros profesores puedan introducirlos en sus propias clases o modificados para otros fines didácticos, además de destacar la importancia del juego como una vía de enseñanza, que en conjunto con otras estrategias y métodos didácticos producen mejores resultados en el aprendizaje y aprovechamiento de los estudiantes. Por último, se describe la importancia del juego como herramienta de enseñanza, con la finalidad de hacer un lado los prejuicios que existen respecto a su utilización en clase, pues para muchos es una actividad para niños. Se puede concluir, que las actividades lúdicas son un aliciente para el ambiente dentro del salón de clases, de las cuales, como ya hemos visto, se pueden extraer muchos beneficios, si se logra hacer de lado los prejuicios que podríamos tener de ellas.

García en el año 2015, en Estado de México, realizó su investigación titulada *“Investigación- Acción sobre actividades lúdicas en el aula de italiano para incrementar la motivación y el trabajo colaborativo en los estudiantes”* en la Universidad Nacional Autónoma de México. Esta investigación, se llevó acabo con la finalidad de motivar e involucrar a los estudiantes a que adquieran ciertas

estructuras básicas del idioma italiano, comprender y aplicar las estructuras gramaticales y el léxico a través de las actividades lúdicas y el trabajo en equipo, así como incrementar en los alumnos la satisfacción y la motivación de aprender y que no solo se sientan motivados por la obtención de créditos escolares. La muestra era de 21 alumnos de nivel A1.

Se diseñó un cuestionario para la recopilación de los datos, el cual se dio a conocer la opinión de los estudiantes acerca de las actividades lúdicas, la motivación y el trabajo colaborativo. Gracias a la información obtenida con las opiniones de los estudiantes, se puede confirmar que las actividades lúdicas son motivadores, es decir, a través de las actividades lúdicas el filtro afectivo de los alumnos desciende de manera positiva y esto lleva a que ellos se sientan confiados, satisfechos, optimistas e interesados en el tema o actividad. En conclusión, este tipo de actividades son acordes para promover la motivación en el aula, aunque se deben promover para superar el prejuicio que comparten muchos profesores los cuales piensan que las actividades lúdicas solamente llegan a ser una pérdida de tiempo y que los estudiantes no ganan nada realizando juegos, se demuestra que con la ayuda de ellas, los alumnos pueden aprender de manera más relajada y asimilar mejor las reglas del idioma que se está adquiriendo a través de procesos de aprendizaje colaborativos.

Banguela, Nodarse, Cárdenas, Morales y Aguilera en el 2016, presentan su investigación educativa llamada: *“Compendio de actividades lúdicas para enseñar la gramática inglesa en II año de Medicina”*. Esta investigación de desarrollo, descriptiva con enfoque cualitativo se llevó a cabo en la Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara durante el curso 2011-2012 para lo cual fueron abordados los fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza de la gramática a través de la actividad lúdica en las clases de inglés. Se ejecutaron métodos y técnicas investigativas del nivel teórico y empírico para lograr el objetivo propuesto. El diagnóstico realizado reflejó la marcada ausencia del uso de la actividad lúdica en el tratamiento didáctico de la gramática de la asignatura Inglés III del segundo año de la carrera de Medicina, lo que incide en el protagonismo y desarrollo de los

estudiantes en las clases. Se elaboró un compendio de actividades lúdicas para la enseñanza de esta materia. Se concluye que las actividades al ser una forma novedosa y atractiva en la forma de enseñarla, esta se caracterizó por su flexibilidad y dinamismo para lograr el protagonismo estudiantil en el aprendizaje de la gramática.

III.3 Locales

A nivel local, no se encontraron investigaciones recientes con el enfoque de estrategias lúdicas y motivación, por lo que le da un plus a este proyecto al ser el primero realizado en la Universidad Autónoma de Sinaloa. Al hacer un análisis de todas las investigaciones mencionadas anteriormente, se percató de que existen estudios en nivel licenciatura relacionados con las estrategias lúdicas y la motivación de los estudiantes, llegando a la conclusión en cada uno de ellos que las estrategias lúdicas ayudan a mejorar la retención del conocimiento, crean un clima áulico de entusiasmo, placer, mayor participación, trabajo colaborativo, mejor conducta de los estudiantes y por consiguiente aumenta la motivación e interés por el aprendizaje.

CAPITULO IV.

METODOLOGÍA

En este apartado se plasma la metodología que se llevó a cabo para la realización del estudio, la planeación de la investigación, las herramientas utilizadas en el aula durante el estudio, el diseño de la planeación didáctica para implementar las estrategias lúdicas, así como los instrumentos para la recolección de datos.

IV.1 Diseño

A partir, del supuesto de investigación que consiste en: La implementación de estrategias lúdicas en el aula, favorece la motivación y el desarrollo de competencias sociales, de los alumnos de la materia de Nutrición de la Licenciatura en Médico General de la Facultad de Medicina de la UAS. Se analiza si los estudiantes aceptan trabajar con juegos y si éstos aumentan su motivación por el estudio y la asignatura, además si aumenta su nivel de compañerismo.

Las variables a considerar fueron las siguientes, como variable independiente, las estrategias lúdicas, que como Díaz y Hernández (2002) las señalan como instrumentos para potenciar actividades de aprendizaje y solución de problemas. Es decir, se establece la importancia del juego como estrategia, ya que ésta contribuye al aprendizaje integral del estudiante.

Por otra parte, como variable dependiente fue la motivación, según Valenzuela (1999) “es el conjunto de estados y procesos internos de la persona que despiertan, dirigen y sostienen una actividad determinada”. (p.5) Otra variable dependiente fueron las competencias sociales, donde en el constructivismo se afirma que competencia implica procesos complejos de movilización e integración de saberes. (Perrenoud, 2008) El término de competencias define de una manera muy general el saber, saber hacer y saber ser, como integrar los conocimientos, habilidades y aptitudes para resolver un problema real. Mientras que las competencias sociales hacen referencia al saber ser. (Tobón, 2008)

De acuerdo a lo anterior, el diseño de la presente investigación es descriptivo correspondiente al enfoque cualitativo, ya que busca especificar las propiedades importantes de grupos o comunidades relacionados con un determinado fenómeno objeto de análisis, donde se descubren, miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes relacionados con él. (Hernández, 2010)

El enfoque cualitativo como lo menciona Sampieri (2010) se utiliza cuando se busca comprender la opinión de los participantes, sus experiencias y perspectivas, es decir, como perciben la realidad; estos ya sean un grupo de personas o un solo individuo. Además, se menciona que este enfoque permite una exploración, donde al investigador se atrae por el significado de las experiencias y valores de las personas; y en el ambiente donde se desarrollan.

IV. 2 Método

La metodología de esta investigación es de corte cualitativo con enfoque etnográfico, señalado por Hernández (2010), como la recolección de datos mediante encuestas o cuestionarios, sin la necesidad de realizar una medición numérica para resolver preguntas de investigación o comprobar hipótesis (p.6). Además, es de corte cualitativo, ya que la reflexión es el puente que vincula al investigador y a los participantes, es una investigación tipo social y toda investigación educativa entra en esta índole. (Mertens, 2005)

Según Guba (1978), la etnografía es una rama de la antropología que estudia descriptivamente las culturas, que describe el estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas. El objetivo de un estudio etnográfico es crear una imagen realista, fiel del grupo estudiado, comprender las realidades actuales, entidades sociales y percepciones humanas. Este enfoque trata de presentar episodios que son porciones de vida documentados con un lenguaje natural y representan lo más fielmente posible cómo siente la gente, qué sabe, cómo lo conoce y cuáles son sus creencias, percepciones y modos de ver y entender.

Así mismo, Sampieri (2010) refiere la etnografía como un método activo, en

donde se da la interacción entre los participantes y el investigador, aquí el investigador actúa como instrumento de obtención de datos apoyado por diferentes técnicas utilizadas durante el estudio, es decir, el investigador inicia la recolección con la descripción de las observaciones en las cuales describe cómo se desenvuelve el grupo y a partir de la observación aprende, conoce, hace descripción del grupo.

Para ello, es importante llevar a cabo, durante largos períodos de tiempo (la duración del curso escolar) una observación directa en el aula que permita la recogida de datos y la realización de entrevistas, revisión de materiales y registros de audio y video. Tras esto, se obtendrá un panorama completo, que junto con referentes teóricos, ayudan a explicar los procesos obtenidos.

IV.3 Población y muestra

La población, según Selltiz (1980), es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones. Es necesario conocer las características de la población con la finalidad de delimitar los parámetros muestrales.

La muestra es el subgrupo de la población, es decir es el conjunto de elementos pertenecientes a la población. La selección de la muestra de esta investigación educativa fue por conveniencia, es decir, al grupo que el investigador tuvo a su alcance; con un total de 50 alumnos siendo estos 22 hombres y 28 mujeres, de un rango de edad de 21-23 años. Todos cursando el séptimo semestre de la materia de Nutrición de la Licenciatura en Médico General de la Universidad Autónoma de Sinaloa, generación 2014-2018, ubicado en el campus II de la institución educativa.

IV. 4 Instrumentos o técnicas

En esta investigación, se utilizaron varios instrumentos como el diario de campo, el cuestionario MAPE II (Motivación hacia el aprendizaje y la ejecución) el cual se aplicó al inicio y final del curso, para conocer la motivación del alumno

antes de iniciar el curso y al finalizar, también se utilizó por parte del investigador, la observación directa.

Los instrumentos que se utilizaron son:

- La observación directa: Es una metodología cualitativa donde el investigador describe lo que observa, escucha, olfatea y palpa del contexto y de los casos o participantes observados. Por lo general, van ordenadas cronológicamente, y permite al investigador contar con una narración de los hechos que van ocurriendo, es decir, el qué, quién, cómo, cuándo y dónde. (Sabino, 1992)
- Diario de campo: Es un instrumento que permite sistematizar la práctica investigativa, y así poder mejorarla, enriquecerla o cambiarla, según Bonilla y Rodríguez (1997), “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo”. (p.129) El diario de campo implementado contenía información como, nombre de la asignatura, tema, número de la unidad, el tiempo destinado, el propósito general de la unidad, el objetivo de la clase, la actividad a realizar y las observaciones obtenidas. (V. Anexo 5)
- El Cuestionario MAPE II: Es un instrumento que se eligió para conocer qué es lo que impulsa a los estudiantes hacia el aprendizaje. Éste cuestionario fue empleado y validado en España, por Montero y Alonso en 1992. Sin embargo, para la aplicación en esta investigación, se hicieron algunas adecuaciones al contexto el cual se piloteo para su validación. (V. Anexo 2)

Se aplicó el cuestionario para su validación a un grupo de cuarto año que estaba cursando la materia de nutrición y contaba con características similares con la muestra de esta investigación. Se otorgó 50 minutos para realizar el instrumento, ya que se consideró importante que el alumno leyera con atención cada pregunta. Al contestar este cuestionario no hay preguntas correctas o incorrectas sino que

se basa en la sinceridad del alumno.

El Cuestionario MAPE II es un instrumento tipo Likert el cual se utilizó como pre-test y post-test, ya que se aplicó antes de implementar las estrategias lúdicas y después de su aplicación. Este instrumento consta de tres dimensiones, la motivación por el aprendizaje, motivación por el resultado y miedo al fracaso, conformado por 74 ítems, mismas que se subdividen en seis escalas.

Dimensión 1. Motivación por el aprendizaje	1) Escala 1. Alta capacidad de trabajo y rendimiento. 2) Escala 2. Motivación Intrínseca. 3) Escala 6. Vagancia.
Dimensión 2. Motivación por el resultado	4) Escala 3. Ambición. 5) Escala 5. Ansiedad facilitadora del rendimiento.
Dimensión 3. Miedo al fracaso	6) Escala 4. Ansiedad inhibidora del rendimiento.

Sin embargo, para la aplicación de este instrumento sólo se utilizaron 37 ítems, que se consideraron las más apropiadas para conocer la motivación por el aprendizaje, ya que son elementos claves para esta investigación. Al realizar la prueba piloto se detectó que no eran claras algunas preguntas, ya que causaban confusión, por lo que se hicieron algunas modificaciones en cuanto a la redacción de las mismas, para su aplicación posterior.

Para conocer a los participantes de la investigación, se empleó el cuestionario etnográfico, éste consta de varios apartados que aportan información pertinente al investigador, como los datos personales es decir, nombre, edad, género, estado civil, también incluye antecedentes académicos, año de egreso, el promedio general, los antecedentes socioeconómicos, si trabaja u obtiene beca, entre otros.

Las estrategias lúdicas que se trabajaron durante el desarrollo del curso fueron las siguientes:

- 100 estudiantes dijeron: es un juego de habilidad mental, en el que los participantes deberán contestar las preguntas de una forma rápida y acertada. El primer paso es organizar el salón en dos grupos, luego se establecen las reglas del juego; pasa un representante de cada equipo a participar; (sólo podrá responder aquel que oprima el botón primero); seguirá contestando las preguntas el equipo del jugador ganador, posteriormente se realiza una pregunta al equipo y tendrán que acertar para llevarse un punto final.
- 1 minuto para ganar: es un juego de habilidad física y mental, donde el participante deberá ingeniárselas de no dejar caer al suelo ningún globo por un minuto. Dos alumnos participan en la actividad, se les proporciona cuatro globos, los cuales no deberán dejar caer por un minuto. Aquel jugador que deje caer un globo al suelo, deberá contestar una serie de preguntas relacionadas con el tema.
- Jenga: se trata de un juego de habilidad física y mental, en la cual los participantes deberán retirar bloques de una torre formada por 54 piezas de madera que esconde preguntas en cada una. El jugador que tumbe la torre tendrá que realizar un castigo. Se forma la torre con 18 niveles; luego se seleccionan cinco los participantes, cada uno tendrá que retirar un bloque respondiendo a la pregunta y así sucesivamente hasta que la torre se derrumbe. Se le asigna un reto al jugador que haya tumbado la torre.
- El dado preguntón: se trata de un juego al azar. Los participantes lanzan el dado al aire, que éste tiene por 4 lados tiene un signo de interrogación y si éstos lados caen, el alumno deberá responder una serie de preguntas o un reto.
- Globos explosivos: es un juego de competencia. Los participantes deberán de inflar un globo y amarrarlos, luego tendrán que romper el globo sin

utilizar sus manos. El primer participante que logre romper el globo será el ganador, mientras que el perdedor contestará una pregunta.

- Fuego inteligente: en este juego todos participan al mismo tiempo. Un alumno deberá de prender un cerillo y pasarlo a sus compañeros, sin que éste se apague; donde el cerillo se apague, ese estudiante deberá contestar una pregunta.
- Tiro a la pregunta: este es un juego de competencia entre los alumnos. Los participantes tienen que reventar un globo con el lápiz, dentro de ellos se encontraron preguntas relacionadas con el tema y otros tienen preguntas capciosas.
- La ruleta: es un juego al azar. Los participantes giran una ruleta dividida por colores; cada color indica una tarjeta diferente, donde el color naranja, verde y azul indicaban una pregunta relacionada con el tema, mientras que el color amarillo era un reto puesto por sus compañeros de clase.

IV.5 Ruta crítica

Para la realización de esta investigación se realizaron los siguientes procedimientos, una fase antes, durante y después de la intervención, donde en cada fase se propusieron los siguientes pasos a seguir.

Antes de la intervención

- a) Construcción del objeto de investigación.
- b) Realización del marco teórico y revisión de trabajos similares para construir el sustento teórico.
- c) Se realizó una planeación didáctica y la selección de las estrategias lúdicas a implementar.
- d) Selección de los instrumentos.

Durante la intervención

- a) Examen de diagnóstico.
- b) Aplicación de cuestionario etnográfico y

pre-test.

- c) Modelo de enseñanza tradicional.
- d) Intervención educativa con estrategias lúdicas: 100 estudiantes dijeron, 1 minuto para ganar, jenga, el dado preguntón, globos explosivos, fuego inteligente, tiro a la pregunta y la ruleta.
- e) Aplicación de post-test.

Post-intervención

- a) Análisis e interpretación de datos utilizando software informático (SPSS).

La primera fase es la construcción del objeto de estudio, es decir, identificar el problema, desarrollar de una forma clara lo que se va a investigar, plantear cuales son los resultados que se esperan, la búsqueda de otras investigaciones afines con la finalidad de conocer el procedimiento y los resultados de las mismas para guiar este proyecto. La segunda fase, es aquí donde se aplican los instrumentos (pre-test y post-test) además, de las estrategias didácticas anteriormente descritas. Finalmente en la tercera fase de la intervención se analizan todos los resultados arrojados, para posteriormente interpretarlos y finalmente llegar a una conclusión.

IV.6 Cuestiones éticas

A los estudiantes, se les comunicó acerca de la investigación y su objetivo, además, se explicó a detalle los procedimientos a realizar. Posteriormente, se aplicó un consentimiento informado a los alumnos, en el cual ellos firmaron y aceptaron participar en la investigación. (V. Anexo 3) Los datos obtenidos del cuestionario, fueron totalmente confidenciales para proteger a los participantes, evitar cualquier daño moral y problemas de confiabilidad, como lo menciona Gallardo (2006), sobre la importancia de los componentes de la confiabilidad y su influencia en las relaciones interpersonales entre los compañeros del aula.

CAPÍTULO V.

RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

V.1 Resultados

En este capítulo, se presentan los resultados que se obtuvieron a lo largo de esta investigación. Primeramente, se describen los datos obtenidos del pre-test, continuando con los del post- test del Cuestionario MAPE II. Además, se señalan tanto el análisis como la discusión de los resultados y la conclusión.

Para la recolección de los datos se empleó el cuestionario MAPE-II, mismo que se aplicó a 50 estudiantes del VII-14 de la Licenciatura en Médico General, se tuvo dos etapas de aplicación una al inicio del semestre y otra después de la realización de actividades lúdicas.

V.1.1 Primera aplicación del cuestionario MAPE II (Pretest)

El cuestionario MAPE II, se realizó en el mes de enero por ser el comienzo del ciclo escolar, con la finalidad conocer que tan motivados venían los alumnos del año anterior, donde las clases tradicionales predominan. Se continuó con el mismo método de enseñanza por parte del docente durante los primeros dos meses del curso; que es la duración aproximadamente de la primera unidad. En esta etapa las clases eran exposición por parte del maestro y se aclaraban dudas al final de la clase. De igual forma, la relación profesor-alumno era poco flexible y autoritaria, característica predominante en el modelo de enseñanza tradicional. A continuación, se presentan en tablas los resultados del Pre-test.

Resultados de la parte etnográfica

Como se mencionó anteriormente, la población estuvo compuesta por un grupo heterogéneo de hombres y mujeres. En cuanto a las edades que predominaron en el aula fueron de 21 años con una frecuencia de 22 alumnos, siguiendo por 22 años con 17 alumnos y por último 23 años con 11 alumnos, como se observa en la tabla 1:

Tabla 1. Edad y Sexo

Sexo	Edad			Total
	21	22	23	
Masculino	15	7	8	22
Femenino	7	10	3	28
Total	22	17	11	50

Fuente: Elaboración propia, 2017.

Ahora bien, en cuanto a la procedencia de los alumnos, la mayoría son procedentes de Culiacán, pero también hay foráneos, es decir, de otras ciudades cerca de Culiacán, como: Mochis, Mazatlán, Guasave, Mocolito, Guamúchil, Navolato, Angostura, El Rosario y Ciudad de México. (V. Tabla 2)

Tabla 2. Lugar de procedencia

Localidad	Total
Culiacán	28
Guasave	6
Los Mochis	3
Mazatlán	4
Mocolito	2
Navolato	3
Guamúchil	1
Angostura	1
El Rosario	1
C. D. M. X.	1
Total	50

Fuente: Elaboración propia, 2017.

Referente al estado laboral de los alumnos, solo trece de ellos indicaron que trabajaban y estudiaban, mientras que el resto, es decir, 37 de ellos solo se dedican al estudio. (V. Tabla 3)

Tabla 3. Estado laboral

Trabaja	Total
Si	13
No	37
	50

Fuente: Elaboración propia, 2017.

En cuanto al estado civil de los alumnos, la mayoría del grupo son solteros, solo cuatro indicaron que su estado civil es casado; siendo esto importante para conocer si los alumnos tienen otras obligaciones familiares que les impida enfocarse al 100% en sus estudios. Sin embargo, 46 de los 50 alumnos son solteros. (V. Tabla 4)

Tabla 4. Estado Civil

Estado Civil		Total
Soltero	Casado	
46	4	50

Fuente: Elaboración propia, 2017.

En el entorno familiar de los estudiantes, se registró una gran diversidad en el nivel de escolaridad alcanzado por los mismos. No obstante, hubo dos personas que omitieron la respuesta por desconocer a sus progenitores. Por otra parte, se puede observar la mayoría de los padres de familia cuentan con el nivel básico, 50 de ellos cuentan con una licenciatura y solamente cuatro padres cuentan con un posgrado. (V. Tabla 5)

Tabla 5. Escolaridad de los Padres

Nivel de escolaridad	Padre	Madre
Posgrado	4	0
Licenciatura	27	26
Preparatoria	11	19
Secundaria	3	1
Primaria	4	2
Sin estudios	0	1
Omitió respuesta	1	1
Total	50	50

Fuente: Elaboración propia, 2017.

De igual forma el cuestionario indicó que la mayoría de los estudiantes cuentan con dos o tres hermanos, en nueve casos se registraron que solo tienen un hermano y un alumno con cuatro hermanos. (V. Tabla 6)

Tabla 6. Número de hermanos

Cantidad de hermanos	1	2	3	4
Frecuencia	9	28	12	1

Fuente: Elaboración propia, 2017.

Es preciso señalar, que gran parte de los estudiantes proceden de escuelas públicas, es decir, 44 de ellos y solamente seis del sector privado. (V. Tabla 7)

Tabla 7. Escuela de procedencia

Escuela de procedencia	Frecuencia
Pública	44
Privada	6
Total	50

Fuente: Elaboración propia, 2017.

También, se obtuvieron datos del promedio de los alumnos, donde 33 de los estudiantes tienen promedio de nueve, trece de ellos promedio de ocho y solamente tres alumnos con promedio de diez. (V. Tabla 8)

Tabla 8. Promedio

Promedio			Total
8	9	10	
13	33	3	50

Fuente: Elaboración propia, 2017.

Referente al conocimiento de otras lenguas como el inglés, los datos muestran que solo veintinueve de ellos dominan el idioma, mientras que veintiuno no lo dominan, solamente el español. (V. Tabla 9)

Tabla 9. Idioma Inglés

Inglés	Frecuencia
Si	29
No	21
Total	50

Fuente: Elaboración propia, 2017.

El cuestionario también indicó que el medio de transporte que usan los alumnos para trasladarse a la escuela son el automóvil, el camión y caminando, siendo el automóvil y el camión los medios que más se usan, y solo seis alumnos indicaron que se trasladan caminando a la Facultad. (V. Tabla 10)

Tabla 10. Transporte

Medio de transporte	Total
Automóvil	22
Camión	22
Caminando	6
Total	50

Fuente: Elaboración propia, 2017.

Por último, el instrumento indicó que los 50 alumnos manejan y dominan la computadora, así como los programas básicos de informática, como Word, Power Point, Excel, entre otros.

Resultado de las tres dimensiones:

Dimensión 1: Motivación por el aprendizaje

Escala 1: Alta capacidad de trabajo y rendimiento

Esta dimensión la conformaron tres escalas, las cuales son: alta capacidad de trabajo y rendimiento, motivación intrínseca y vagancia, mismas que cuentan con sus respectivos ítems y sumando con un total de 23 ítems.

Tabla 11.- Escala 1: Alta capacidad de trabajo y rendimiento

Pregunta		Si	No	Omitió
11. Normalmente trabajo más duro que mis compañeros	Frecuencia	29	20	1
	Porcentaje	58.0	40.0	2.0
13. Frecuentemente tomo a la vez demasiado trabajo	Frecuencia	19	31	
	Porcentaje	38.0	62.0	
16. Cuando trabajo en colaboración con otros, frecuentemente rindo más que ellos.	Frecuencia	36	14	
	Porcentaje	72.0	28.0	
23. Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.	Frecuencia	22	44.0	
	Porcentaje	28	56.0	
26. Soy una persona que trabaja demasiado.	Frecuencia	23	27	
	Porcentaje	46.0	54.0	
29. La verdad es que si alguien me busca, lo más probable será que me encuentre trabajando o estudiando.	Frecuencia	29	21	
	Porcentaje	58.0	42.0	

Fuente: Trabajo de campo, 2017.

La escala 1, está constituida por 6 ítems, la cual evalúa la capacidad de trabajo que tienen los alumnos y el rendimiento de los mismos. En el ítem 11, el 58% de los alumnos contestaron que efectivamente sienten que trabajan más duro que sus compañeros, mientras que el 40% mencionaron que no. En el ítem 13, el 62% de los alumnos refirieron que no toman demasiado trabajo con frecuencia, por otra parte, el 38% refieren que sí lo hacen. En la pregunta 16, el 72% de los encuestados aluden que cuando trabajan en colaboración con sus compañeros, por lo general rinden más que ellos y el 28% dijeron que no; en el ítem siguiente 23, el 56% señalaron que no son personas que trabajan demasiado, mientras que el 28% mencionaron que sí son personas muy trabajadoras. (V. Tabla 11)

Escala 2: Motivación intrínseca

Tabla 12.- Escala 2: Motivación Intrínseca

Preguntas		Si	No
Preguntas que deben contestarse con un Si			
6. Estoy contento cuando hago trabajos difíciles por el mero hecho de hacerlos, aunque no obtenga por ello gratificación alguna.	Frecuencia	45	5
	Porcentaje	90.0	10.0
12. Yo me haría cargo de un puesto de responsabilidad, aunque no estuviera pagado como debiera.	Frecuencia	36	14
	Porcentaje	72.0	28.0
31. No me importa que me paguen poco si el trabajo que hago me satisface.	Frecuencia	43	7
	Porcentaje	86.0	14.0
33. Prefiero hacer trabajos que lleven muchas cosas a la vez aunque no las termine todas.	Frecuencia	41	9
	Porcentaje	82.0	18.0
34. Para mí es más importante el poder trabajar que el ganar dinero.	Frecuencia	28	22
	Porcentaje	56.0	44.0
Preguntas que deben contestarse con un No			
2. Las tareas demasiado difíciles las echo de lado con gusto	Frecuencia	7	43
	Porcentaje	14.0	86.0
7. Una vida sin trabajar sería maravillosa.	Frecuencia	12	38
	Porcentaje	24.0	76.0
9. Yo hago, como máximo, lo que se pide; y no más.	Frecuencia	8	42
	Porcentaje	16.0	84.0
15. A mayor responsabilidad de la tarea a realizar yo exigiría una mayor recompensa.	Frecuencia	33	17
	Porcentaje	66.0	43.0
22. Trabajo únicamente para ganarme la vida	Frecuencia	5	45
	Porcentaje	10.0	90.0

Fuente: Trabajo de campo, 2017.

En esta escala se observa en la tabla 12, los resultados en cuanto a la motivación que tienen los alumnos, la cual refleja la motivación por realizar un trabajo sin esperar ningún tipo de incentivo, misma que está formada por 10 ítems de los cuales la mitad de ellos tendrán que contestarse en positivo y el resto en negativo para que tenga valor sumativo. En el ítem 6, el 90% de los encuestados comentaron que se sienten contentos cuando hacen trabajos difíciles, por el sólo hecho de hacerlos, sin recibir nada a cambio y solamente el 10% señalaron que no es así. A su vez, en el ítem 12, el 72% de los alumnos aludieron que se harían cargo de un puesto con alta responsabilidad, aunque no tuvieran la remuneración adecuada; por otra parte el 28% refieren que no tomarían ese tipo de responsabilidad; en la pregunta 31, el 86% comentaron que no les importa si es mal pagado el trabajo que realizan, siempre y cuando hagan lo que les satisface y

sólo el 14% no lo refirieron así. En el ítem 33, el 82% de los encuestados, señalaron que prefieren realizar trabajos que lleven muchas cosas a la vez, aunque no las terminen todas, mientras que el 18% mencionó que no. Así mismo, en la pregunta 34, el 56%, refirió que es más importante para ellos el poder trabajar que ganar dinero, sin embargo, sólo el 44% no lo mencionó así.

Por otra parte, los siguientes ítems debían contestarse con un No para su valor sumativo. El ítem 2, el 86% comentaron que las tareas demasiado difíciles las echan de lado con gusto y sólo el 14% señalan que no lo hacen. En la pregunta 7, el 76% sueña con tener una vida sin tener que trabajar, mientras que solo el 24% sí sueñan con tener un trabajo. Además, en la pregunta 9, el 84% aludieron que solamente hacen el trabajo que se les pide y no más, en cambio el sólo el 16% hacen más por su propia cuenta; en la pregunta 15 el 66% de los estudiantes, refirieron que ellos exigirían una mayor recompensa, a mayor responsabilidad de trabajo; y por último, en el ítem 22, un 90% comentó que trabajan únicamente para ganarse la vida, por lo contrario el 10% no lo menciona así. (V. Tabla 12)

Escala 6: Vagancia

Tabla 13.- Escala 6: Vagancia.

Pregunta		Si	No
Preguntas que se deben contestar con un Sí			
3. Frecuentemente empiezo cosas que después no termino.	Frecuencia	14	36
	Porcentaje	28.0	72.0
21. Mi propia falta de voluntad se demuestra al comparar mi éxito con el éxito de los demás.	Frecuencia	7	43
	Porcentaje	14.0	86.0
27. Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.	Frecuencia	25	25
	Porcentaje	50.0	50.0
35. Interrumpo con gusto mi trabajo si se presenta oportunidad para ello.	Frecuencia	15	35
	Porcentaje	30.0	70.0
36. Prefiero llevar muchas cosas a la vez aunque no las termine todas.	Frecuencia	13	37
	Porcentaje	26.0	74.0
37. Me gusta estar siempre haciendo varias cosas a la vez.	Frecuencia	31	19
	Porcentaje	62.0	38.0
Preguntas que se deben contestar con un No			
25. Antes de los exámenes siempre estoy un poco nervioso, pero en cuanto empiezo a realizarlos se me pasa.	Frecuencia	40	10
	Porcentaje	80.0	20.0

Fuente: Trabajo de campo, 2017.

En esta última escala de la primera dimensión, formada por siete ítems, solamente un ítem deberá contestarse con un no para que tenga un valor positivo. El Ítem 3, el 72% de los encuestados, opinaron que por lo general empiezan cosas que al final no terminan, en cambio el 28% no lo mencionó así; en la pregunta 21, el 86% aclaró que al comparar su éxito con los demás compañeros, es ahí donde se muestra su propia falta de voluntad, en cambio el 14% no lo refirió de esa manera. De igual manera, en la pregunta 27, el 50% de los encuestados mencionan que son de esas personas que dejan todo para lo último, sin embargo, es así cuando rinden más, por otra parte, el otro 50% comentó que son más organizados y hacen los trabajos en tiempo y forma. También, el 30% expresó que interrumpen su trabajo si se les presenta la oportunidad de hacerlo, en cambio, el 70% citan que no lo hacen; la pregunta 36, el 74% de los alumnos comentó que prefieren realizar muchas cosas al mismo tiempo, aunque no las terminen todas, mientras que el 26% no es así. En cambio, en el ítem 37, el 62% de los alumnos mencionó que les gusta estar siempre haciendo varias cosas a la vez, y el 38% no les gusta. De las preguntas que se deben contestar con un no, el ítem 25, el 80% refirió que antes de los exámenes siempre están nerviosos, pero en cuanto empiezo a realizarlos se les pasa, y sólo el 20% señaló que no se ponen nerviosos durante los exámenes. (V. Tabla 13)

Dimensión 2: Motivación por el resultado

Escala 3: Ambición

En esta segunda dimensión del instrumento, se encuentran la escala de ambición y la ansiedad facilitadora del rendimiento, constituida por cinco preguntas, donde la mayoría tuvo valores altos y positivos.

Tabla 14 .- Escala 3: Ambición

Pregunta		Si	No
10. Ya cuando iba a la escuela me propuse llegar muy lejos.	Frecuencia	46	4
	Porcentaje	92.0	8.0
17. Creo que soy bastante ambicioso.	Frecuencia	30	20
	Porcentaje	60.0	40.0
28. Me gusta estar constantemente demostrando que valgo más que los demás.	Frecuencia	18	32
	Porcentaje	36.0	64.0
30. Me esfuerzo por ser el mejor en todo.	Frecuencia	33	17
	Porcentaje	66.0	34.0
32. Los puestos más altos deben ser para los más eficientes y yo aspiro a ser uno de ellos.	Frecuencia	47	3
	Porcentaje	94.0	6.0

Fuente: Trabajo de campo, 2017.

En esta escala la pregunta 10, el 92% de los encuestados refirieron se propusieron a llegar muy lejos cuando éstos ya empezaban a ir a la escuela, en cambio sólo el 4% señaló que no fue así. A su vez, en el ítem 17, el 60% de los alumnos opinaron que son ambiciosos y el 40% no lo son; como se muestra en la pregunta 28, el 64% de los alumnos no les gusta demostrar que valen más que sus compañeros, mientras que el 36% si les gusta demostrar que valen más que los demás. Por otra parte, en la pregunta 30 el 66% aclararon que se esfuerzan por ser los mejores en todo y el 34% no se esfuerzan por sobresalir, por último, en el ítem 32, el 94% de los alumnos manifiestan que aspiran tener puestos altos y sólo el 6% no lo mencionó así. (V. Tabla 14)

Tabla 15.- Escala 5: Ansiedad facilitadora del rendimiento

Pregunta		Si	No
14. Sentimientos ligeros de ansiedad aceleran mi pensamiento.	Frecuencia	27	23
	Porcentaje	54.0	46.0
24. Rindo más cuanto mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo	Frecuencia	36	14
	Porcentaje	72.0	28.0
25. Antes de los exámenes siempre estoy un poco nervioso, pero cuando empiezo a realizarlos se me pasa.	Frecuencia	40	10
	Porcentaje	80.0	20.0
27. Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.	Frecuencia	25	25
	Porcentaje	50.0	50.0

Fuente: Trabajo de campo, 2017.

Esta escala cuenta con cuatro ítems, en la pregunta 14, el 54% de los alumnos, señaló que los sentimientos de ansiedad son los que aceleran su pensamiento, mientras que el 46% no lo presentan. En el ítem 24, el 72% indicó que rinden más cuando realizar trabajos que requiera mayor dificultad, por otra parte el 28% no lo

manifiesta así. En la pregunta 25, el 80% de los encuestados, aludieron que cuando están por realizar un examen se sienten nerviosos, pero al momento de empezar a realizarlos se les pasa, y sólo el 20% señaló que este sentimiento no desaparece. A su vez, la pregunta 27, el 50% dijo que son de las personas que rinden mejor cuando dejas las cosas para el último momento y el otro 50% realiza sus actividades en tiempo y forma. (V. Tabla 15)

Dimensión 3: Miedo al fracaso

Escala 4: Ansiedad inhibidora del rendimiento

La última dimensión constituida por una sola escala y cuatro preguntas, ésta mide la ansiedad inhibidora del rendimiento, donde la mayoría de los resultados fueron en contra, a excepción del primer ítem.

Tabla 16.- Escala 4: Ansiedad inhibidora del rendimiento

Pregunta		Si	No
1. Si hago algunos fallos seguidos, mi estado de ánimo decae.	Frecuencia	35	15
	Porcentaje	70.0	30.0
4. Muchas veces dejo de lado mis planes porque me falta la suficiente confianza en mí mismo como para ponerlos en práctica.	Frecuencia	7	43
	Porcentaje	14.0	86.0
5. Cuando no cumplo perfectamente con mis deberes, la crítica de los demás me produce una gran ansiedad.	Frecuencia	17	33
	Porcentaje	34.0	66.0
8. Antes de dar comienzo una tarea difícil creo, muy frecuentemente que irá mal.	Frecuencia	6	44
	Porcentaje	12.0	88.0
20. En una situación difícil mi memoria se encuentra fuertemente bloqueada.	Frecuencia	13	37
	Porcentaje	26.0	74.0

Fuente: Trabajo de campo, 2017.

La primera pregunta del cuestionario, el 70% de los alumnos manifestó que su estado de ánimo decae después de tener varios fallos seguidos, mientras que el 30% refiere que su ánimo no se debilita. En el ítem 4, el 14% de los encuestados, comentó que con frecuencia dejan planes por falta de confianza en sí mismos, en cambio el 86%, no lo comenta así. Así mismo, la pregunta 5 con un 34% contestó que les produce cierta ansiedad la crítica de sus compañeros al no realizar perfectamente sus deberes, por otra parte, el 66% aludió que no les produce ansiedad la crítica; el ítem 8, el 12% comentó que creen les irá mal, antes de realizar una tarea que represente cierto grado de dificultad y el 88% señala lo

contrario. Y en la última pregunta de esta sección la pregunta 20, el 26% de los estudiantes refirieron que su memoria se bloquea cuando se les presenta una situación difícil, por otra parte, el 74% señala lo contrario. (V. Tabla 16)

V.1.2 Aplicación de estrategias lúdicas

Como se mencionó anteriormente, después de utilizar el método de enseñanza tradicional durante la primera unidad, se prosiguió a implementar las estrategias lúdicas, en la segunda unidad denominada Nutrición Clínica. Las estrategias que se aplicaron fueron las siguientes: 100 estudiantes dijeron, 1 minuto para ganar, jenga, el dado preguntón, globos explosivos, fuego inteligente, tiro a la pregunta y la ruleta. A continuación, se presentan los temas que se emplearon, así como el tiempo designado, el propósito general de la unidad, el objetivo de la clase, la actividad que se realizó, y cómo se observaron a los estudiantes durante dichas actividades. Siendo el propósito de esta segunda unidad, explicar cómo una alimentación inadecuada desencadena diferentes estados patológicos y aplicar los principios nutricionales en la prevención y tratamiento de los mismos.

Tema: Obesidad Estrategia lúdica: 100 estudiantes dijeron

Tiempo: 2 horas

Para la primera sesión con las estrategias lúdicas, se eligió la dinámica de 100 estudiantes dijeron, con el tema de obesidad, el cual tuvo una duración de 1 hora y 20 min; donde los alumnos conocieron el tratamiento nutricional de la obesidad, así como las recomendaciones generales para llevar un estilo de vida más saludable. La primera actividad que se realizó fue una exposición teórica por parte del alumno, abordando el tema obesidad, así como el objetivo de la terapia nutricional y las recomendaciones generales; mismas que fueron evaluadas por medio de una lista de cotejo. (V. Anexo 4) En esta primera parte, se observó a los alumnos un poco inquietos y distraídos; se les llamó la atención para que guardaran silencio, ya que se iniciaría con la exposición.

Posteriormente, se realizó la estrategia lúdica abordando el tema visto, el primer paso fue organizar el salón en dos grupos, luego, se establecieron las reglas del juego. Se eligieron los participantes de cada grupo, mismos que se rehusaban a pasar por vergüenza con sus compañeros, sin embargo, fueron alentados a que participaran por medio de aplausos. Se lanzó una de las preguntas, por parte del moderador asignado, *¿cuál es el estándar médico usado para definir la obesidad, el cual se usa para determinar si una persona está en riesgo para la salud por exceso de peso?*, uno de los participantes agarró el estuche de lápices y responde la pregunta arrebatadamente, *¡BMI!*, exclama, aplauden los integrantes de su equipo y se preparan para seguir participando. Luego, se lanzó una pregunta a todo el equipo, la que deberán contestar acertadamente para llevarse el punto. Siguiente pregunta: *menciona los factores relacionados con el sobrepeso u obesidad*; el equipo se reúne (teamback) para discutir la respuesta, se les da 5 segundos y finalmente respondieron acertadamente, *factores genéticos, fisiológicos, metabólicos, bioquímicos y psicosociales*, ganándose el primer punto. De esta manera se desarrolló actividad lúdica, hasta llegar a una puntuación de 5-6 ganando el equipo de la izquierda. La mayor parte de los alumnos se mostraron interesados, además, se apoyaban unos con otros para ser el equipo ganador. Se consideró una actividad muy bien desarrollada por parte de todos los alumnos, así mismo, se sobrepasó el tiempo de clase y ellos ni lo notaron. Al final, se les aplaudió a los ganadores, éstos mostrándose sonrientes y con un alto grado de reconocimiento. Los comentarios al terminar la clase fueron, “me gustó trabajar de esta manera”, “que divertido, así aprendo jugando”, “hay que volver a jugar así”, entre otros comentarios.

Tema: Diabetes Estrategia lúdica: 1 minuto para ganar

Tiempo: 2 horas

La segunda sesión, se utilizó la dinámica 1 minuto para ganar con el tema de diabetes, tuvo una duración de 60 minutos. El objetivo de esta clase fue abordar el tema de diabetes y conocer el tratamiento dieto terapéutico de la misma, así como las recomendaciones generales para llevar un estilo de vida más saludable. Se

inició con la exposición teórica en equipo, abordando el tema, así como el objetivo de la terapia nutricional, misma que fue evaluada.

En esta estrategia se observó al grupo en general un poco más atento a comparación de la clase anterior, ya que algunos comentaron que no sabían si iban a participar o no, por lo que realizaron anotaciones en su cuaderno por si pasaban. Se eligieron de manera aleatoria a dos participantes para la actividad, a los cuales se les proporcionó cuatro globos; mismos que no debían dejar caer al suelo por un minuto. El jugador que dejó caer un globo, fue el primero en contestar una serie de preguntas relacionadas con el tema para llevarse el punto, una de las preguntas que se ejecutaron fue la siguiente: *menciona el objetivo del tratamiento de la diabetes*; al jugador le tomo un par de minutos para ejecutar su respuesta, el cual de los 3 objetivos mencionados en la exposición teórica, pudo completar solo 2 respuestas correctas, mencionó: *controlar los niveles de glucosa en sangre y prevenir síntomas y complicaciones*, faltando el último punto que es proporcionar una nutrición óptima al paciente. Por lo general, en esta estrategia lúdica, los alumnos se reían, grababan videos de los acontecimientos y animaban a los jugadores; por lo que se consideró una buena actividad.

Tema: Hipertensión Estrategia lúdica: jenga

Tiempo 1 hora

En la tercera sesión se empleó el juego conocido como jenga. El objetivo de la clase fue abordar el tema de hipertensión y conocer el tratamiento dieto terapéutico de la misma, así como las recomendaciones para dicha patología. Se realizó la activación de conocimientos previos, con la estrategia conocida como SQA (que sé del tema, qué quiero aprender y que aprendí), donde los alumnos en su cuaderno hicieron una tabla con tres columnas y en la primera escribieron lo que conocían del tema, en la segunda lo que querían aprender del tema y al finalizar la exposición completaron la tercera con la nueva información que aprendieron.

Siguiendo con la exposición teórica del tema de hipertensión y posteriormente con la estrategia lúdica. Se seleccionaron a los cinco participantes de forma aleatoria; misma que formaron una torre de 18 niveles con 54 piezas de madera que escondía preguntas en algunos de los bloques. El primer participante retira un bloque, el cual no contenía ninguna pregunta, el segundo jugador retira un bloque y tenía la pregunta pegada, misma que no contesto correctamente y perdió su participación; el tercer participante no le tocó pregunta pero al cuarto participante sí, por lo que el moderador realizó la pregunta: *¿cuáles son los factores predisponentes de la hipertensión?*; el jugador tardó varios segundos para analizar la respuesta y sin pensar mucho mencionó, *la obesidad*, sin embargo, tenía que mencionar al menos dos. Alguien de sus compañeros, le grita la respuesta más completa, *herencia, fumar, estrés*, no obstante, no le contó al participante. Se generó burla por parte de sus compañeros pero el docente les aplaudió a los participantes, y así todos los alumnos siguieron con el aplauso. La ganadora fue una alumna, que por suerte no le tocó ninguna pregunta en los bloques que se sacaban de la torre.

Por lo general en este día, se mostraron los alumnos más relajados en comparación con la enseñanza tradicional; por otra parte, se observó que eran casi siempre los mismos alumnos los que querían participar, por lo que el docente opto por escoger a los jugadores. A los alumnos, les gustó realizar esta dinámica porque tenían que ser precisos para no derrumbar la torre. El inconveniente que se presentó fue que no todo el grupo podía observar lo que sucedía, a pesar de eso se trató de involucrar a todos al momento se contestar las preguntas, por lo que se distraían fácilmente los alumnos que no estaban participando o que no se encontraban cerca de los acontecimientos.

Tema: Dislipidemia Estrategia lúdica: el dado preguntón

Tiempo: 1 hora

En la cuarta sesión de las estrategias lúdicas, se abordó el tema de dislipidemia, cuyo objetivo era que se conociera el tratamiento dieto terapéutico de la misma,

así como las recomendaciones generales de la patología. Con una duración de 63 minutos; se inició la clase con una lluvia de ideas, para conocer lo que recuerdan del tema los alumnos y posteriormente se continuó con la exposición teórica de la misma, la cual fue evaluada con la lista de cotejo para evaluar la exposición del tema. (V. Anexo 4) En esta primera parte, algunos alumnos escribían palabras clave en su cuaderno, mientras otros sólo ponían atención o se distraían con el celular.

El siguiente paso, fue la implementación de la estrategia lúdica. Se eligieron a los participantes por medio de la lista de asistencia, 2 mujeres y 2 hombres. Tomaron el dado y lo lanzaron al aire, en la primera participación le tocó al alumno cantar un verso de tu canción favorita, sin embargo, sintió un poco de pena y se opuso a cantar, lo que sus compañeros lo empezaron a alentar con ánimos y aplausos: *¡vamos canta la canción de JBalvin!* exclamó uno de sus compañeros; *canto si cantan conmigo*, comentó el participante 1, por lo que 4 de sus amigos cercanos empezaron a cantar para que se animara, logrando el objetivo. La participante 2, lanzó el dado al aire y le tocó responder la pregunta: *Menciona los tres pilares del tratamiento primario y secundario de las dislipidemias*; la alumna se tomó 30 segundos para pensar la respuesta, y contestó acertadamente, *el manejo adecuado de la enfermedad causal, cambios en el estilo de vida, dieta adecuada y correcta así como una actividad física*. Al participante 3 le tocó bailar la pelusa, éste no se complicó mucho y bailó rápido.

Al momento de empezar con la dinámica y explicar las reglas, algunos de los participantes comentaron que no iban a bailar o cantar y preferían contestar una pregunta del tema. Por otro lado, hubo quienes si realizaron el baile y el canto. En general, al salón se observó muy atentos a la actividad, además, estaban relajados y risueños.

Tema: Enfermedad por reflujo gastroesofágico (ERGE) Estrategia lúdica: Globos explosivos Tiempo: 2 horas

En esta sesión, se abordó el tema de ERGE, el cual el objetivo de esta clase fue abordar el tema de enfermedad por reflujo gastroesofágico y aprender sobre el tratamiento dieto terapéutico de la misma, así como las recomendaciones generales. Se inició la sesión con la activación de conocimientos previos con la actividad SQA y luego se abordó el tema en su totalidad. En esta parte, se observó que los alumnos se distraían con facilidad, por lo que se les pidió que pusieran atención y guardaran silencio.

Una vez finalizada y evaluada la exposición, se prosigue con la estrategia lúdica. Se seleccionaron a los alumnos por número de lista, se explicó las instrucciones y las reglas del juego. Los participantes inflan el globo y lo amarran rápidamente, luego trataron de romperlo el globo sin utilizar sus manos. El participante 1, quiso de sentarse sobre el globo, pero se le resbalaba constantemente y le complicó que éste se reventara; el participante 2, recargó todo su peso sobre el globo empujándose con hacia la pared; el participante 3, utilizó el mismo método que empleó el primero, mientras que el participante 4, logró exitosamente reventar el globo antes que sus compañeros al tomar a un amigo y abrazarlo con mucha fuerza, permitiendo que éste explotara. Posteriormente, se le realizó una ronda de preguntas sobre el tema a los 3 participantes. Una de las preguntas fue: *dentro de las recomendaciones nutricionales, ¿cuáles son los alimentos que se deben de evitar?*; después de que los alumnos trataban de ayudar a su compañero, dándole pistas, el jugador, respondió correctamente: *bebidas estimulantes como el café, alimentos altos en grasas, alimentos carminativos y menta.*

En esta actividad los estudiantes se mostraron con muchas ganas de ser parte del juego, ya que les llamó la atención los globos. Se sintió un ambiente relajado, sin tensiones, donde el alumno podía divertirse y al mismo tiempo aprender.

Tema: gastritis Estrategia lúdica: fuego inteligente

Tiempo: 1 hora

En la siguiente sesión, se abordó el tema de gastritis y todo lo relacionado con el mismo. Igualmente, en esta clase se inició con una lluvia de ideas; en esta parte,

se observaron a los alumnos un poco apáticos y sin energía, ya que mencionaron que estaban un poco desvelados porque habían tenido examen con otro docente; por lo que, se les motivó que pusieran atención ya que al finalizar realizaría un juego con fuego y tendrían un punto en su participación. Una vez finalizado la exposición teórica, se continuó con la estrategia lúdica.

Se explicó que en este juego participaría toda el aula, además de mencionarles que fueran precavidos ya que implicaba jugar con fuego. Un alumno prendió un cerillo y lo pasó a su compañero de a lado, sin que éste se apague; y donde se apagó el cerillo, fue el estudiante tuvo que contestar la pregunta. Se hizo esta técnica por 10 ocasiones. Una de las interrogantes que realizó en esta actividad fue, *menciona 3 alimentos que se deben restringir en esta patología*, por lo que una alumna contestó acertadamente: *alimentos ácidos, especias y bebidas con cafeína*. En general en esta sesión se observó a los alumnos entretenidos ya que todos formaban parte del juego, pero nadie quería que se les apagara el cerillo.

Tema: úlcera péptica Estrategia lúdica: tiro a la pregunta

Tiempo: 2 horas

En esta sesión se abordó el tema de úlcera péptica. Este día se inició con una lluvia de ideas y se prosiguió con la exposición del tema, misma que se desarrolló con algunas dificultades ya que el proyector tuvo problemas para proyectar la imagen, lo que propició para que los alumnos se distrajeran y fue más difícil captar su atención después de lo ocurrido.

A su vez, para la participación en la actividad lúdica, se observó a los alumnos con poco ánimo por participar, por otra parte, hubo 3 alumnas que quisieron llevarla a cabo. Los jugadores tenían que reventar un globo con el lápiz, dentro de ellos se encontraron preguntas relacionadas con el tema y otros tenían preguntas capciosas. Para esta actividad los alumnos ya estaban familiarizados con lo que conllevaba la estrategia. Se reventaron un total de 5 globos y una de las preguntas chistosas que resultaron en los globos fue: *¿quién canta la canción del noa noa?*.

Al finalizar la sesión, se observó que el ánimo de los alumnos se modificó ya que al principio se sentían un poco apáticos y al terminar con más ánimos.

Tema: anemias Estrategia lúdica: la ruleta

Tiempo: 1 hora

La última estrategia lúdica que se realizó fue con el tema de anemias y la parte nutricional de la misma. Para iniciar la sesión se realizaron preguntas dirigidas a alumnos que tenían poca participación en clase. Posteriormente, se continuó con la exposición del tema; los alumnos realizaron preguntas durante la exposición para captar la atención de sus compañeros y quienes contestaban acertadamente les daban un pequeño dulce; se continuó con la exposición teórica, como en las sesiones anteriores. Se observó al grupo que ya dominaba el tema y que tenían un poco de conocimiento en cuanto al tratamiento dieto-terapéutico.

Para la estrategia lúdica, el docente ya contaba con una ruleta y con unas tarjetas con diferentes preguntas o retos. Los participantes debían girar la ruleta dividida por colores; cada color indica una tarjeta diferente, donde el color naranja, verde y azul indicaban una pregunta relacionada con el tema, mientras que el color amarillo era un reto puesto por sus compañeros de clase. El primer participante giró la ruleta y el color naranja salió seleccionado, el alumno tomó una tarjeta de ese color, por lo que tuvo que contestar la siguiente pregunta: menciona 2 fuentes alimentarias de hierro; contestó acertadamente sin titubear, *principalmente cereales y tubérculos*. La siguiente participante se mostró apenada por pasar a realizar la actividad, pero sus compañeros la motivaron; giró la ruleta y nuevamente tocó contestar una pregunta relacionada con el tema: menciona 1 estrategias para prevenir y combatir la carencia de hierro, tras unos segundos para pensar bien su respuesta, contestó: *llevar una dieta balanceada, es decir, que incluya todos los grupos de alimentos, además de consumir alimentos fortificados*. Al finalizar la actividad, se percató que la ruleta les causó mucho entretenimiento y al mismo tiempo aprendizaje.

Posteriormente de trabajar con estrategias lúdicas la segunda unidad, se aplicó el Cuestionario MAPE II, para conocer la motivación de los alumnos que se generó durante la misma unidad.

V.1.3 Segunda aplicación del Cuestionario MAPE II (Postest)

El post test se llevó acabo a unos días de terminar con las estrategias lúdicas; los alumnos ya conocían la dinámica para contestar el instrumento por lo que les tomó menos tiempo para contestarlo. En la primera escala de la dimensión uno del instrumento se muestra un cambio en los resultados obtenidos en comparación del pretest.

Dimensión 1: Motivación por el aprendizaje

Escala 1: Alta capacidad de trabajo y rendimiento

Tabla 17.- Escala 1: Alta capacidad de trabajo y rendimiento

Pregunta		Si	No	Omitió
11. Normalmente trabajo más duro que mis compañeros	Frecuencia	34	16	
	Porcentaje	68.0	32.0	
13. Frecuentemente tomo a la vez demasiado trabajo	Frecuencia	25	25	
	Porcentaje	50.0	50.0	
16. Cuando trabajo en colaboración con otros, frecuentemente rindo más que ellos.	Frecuencia	39	11	
	Porcentaje	78.0	22.0	
23. Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.	Frecuencia	24	48.0	
	Porcentaje	26	52.0	
26. Soy una persona que trabaja demasiado.	Frecuencia	23	27	
	Porcentaje	46.0	54.0	
29. La verdad es que si alguien me busca, lo más probable será que me encuentre trabajando o estudiando.	Frecuencia	22	24	
	Porcentaje	44.0	56.0	

Fuente: Trabajo de campo, 2017.

En la primera escala la pregunta once tuvo como resultado un 68% a favor refiriéndose que más de la mitad de los alumnos sienten que trabajan más duro que sus compañeros; al mismo tiempo, la mitad de los encuestados mencionaron que con frecuencia toman mucho trabajo a la vez, el 78% reiteró que cuando trabajan en equipo, son ellos los que rinden más que sus compañeros. Por otra

parte, el 52% de los encuestados señaló que solamente se responsabilizan de las tareas que pueden abarcar, mientras que el 26% lo comentó diferente; a su vez, el 44% refirió que si lo buscan, lo más probablemente es que se encuentren estudiando, mientras que el 56% comentó lo contrario. (V. Tabla 17)

Escala 2: Motivación intrínseca

Tabla 18: Escala 2: Motivación Intrínseca

Preguntas		Si	No
Preguntas que deben contestarse con un Si			
6. Estoy contento cuando hago trabajos difíciles por el mero hecho de hacerlos, aunque no obtenga por ello gratificación alguna.	Frecuencia	48	2
	Porcentaje	96.0	4.0
12. Yo me haría cargo de un puesto de responsabilidad aunque no estuviera pagado como debiera.	Frecuencia	37	13
	Porcentaje	74.0	26.0
31. No me importa que me paguen poco si el trabajo que hago me satisface.	Frecuencia	48	2
	Porcentaje	96.0	4.0
33. Prefiero hacer trabajos que lleven muchas cosas a la vez aunque no las termine todas.	Frecuencia	38	12
	Porcentaje	76.0	24.0
34. Para mí es más importante el poder trabajar que el ganar dinero.	Frecuencia	28	22
	Porcentaje	56.0	44.0
Preguntas que deben contestarse con un No			
2. Las tareas demasiado difíciles las echo de lado con gusto	Frecuencia	10	40
	Porcentaje	20.0	80.0
7. Una vida sin trabajar sería maravillosa.	Frecuencia	10	40
	Porcentaje	20.0	80.0
9. Yo hago, como máximo, lo que se pide; y no más.	Frecuencia	17	33
	Porcentaje	34.0	66.0
15. A mayor responsabilidad de la tarea a realizar yo exigiría una mayor recompensa.	Frecuencia	39	11
	Porcentaje	78.0	22.0
22. Trabajo únicamente para ganarme la vida	Frecuencia	13	36
	Porcentaje	26.0	72.0

Fuente: Trabajo de campo, 2017.

En esta segunda escala del post test, los siguientes cinco ítems deben contestarse con un sí. La pregunta 6 y 31, tuvieron como resultado un 96% a favor refiriendo sentirse más contentos cuando hacen trabajos difíciles, aunque no tengan ninguna recompensa, además, de no importarles la poca paga, siempre y cuando realicen trabajos que les satisfaga. A su vez, el 74% de los encuestados comentaron que ellos se harían cargo de un puesto de alta responsabilidad,

aunque no estuviera bien pagado, y solo el 26% mencionó lo contrario. También, el 76% aclararon que prefieren hacer muchas cosas al mismo tiempo sin importar que no las termine, mientras que el 24% comentó que sólo abarca cosas que las pueda culminar. Al mismo tiempo, el 56% señaló que para ellos es más importante trabajar que el dinero, por otro lado, el 44% no lo dijo así. Por otra parte, el 20% cita que hacen a un lado las tareas difíciles, y que una vida sin trabajo sería lo ideal, mientras que el 80% no lo mencionó así. El 34% comentó que solo hacen lo que se le pide, mientras que el 66% va más allá de lo requerido. El 78% de los encuestados, estuvieron de acuerdo que a mayor responsabilidad la recompensa debería ser mayor, sin embargo, el 72% refirió que no trabajan solo para ganarse la vida. (V. Tabla 18)

Escala 6: Vagancia

Tabla 19. Escala 6: Vagancia

Pregunta		Si	No
Preguntas que se deben contestar con un Sí			
3. Frecuentemente empiezo cosas que después no termino.	Frecuencia	15	35
	Porcentaje	30.0	70.0
21. Mi propia falta de voluntad se demuestra al comparar mi éxito con el éxito de los demás.	Frecuencia	16	34
	Porcentaje	32.0	68.0
27. Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.	Frecuencia	23	27
	Porcentaje	46.0	54.0
35. Interrumpo con gusto mi trabajo si se presenta oportunidad para ello.	Frecuencia	20	30
	Porcentaje	40.0	60.0
36. Prefiero llevar muchas cosas a la vez aunque no las termine todas.	Frecuencia	11	39
	Porcentaje	22.0	78.0
37. Me gusta estar siempre haciendo varias cosas a la vez.	Frecuencia	29	21
	Porcentaje	58.0	42.0
Preguntas que se deben contestar con un No			
25. Antes de los exámenes siempre estoy un poco nervioso, pero en cuanto empiezo a realizarlos se me pasa.	Frecuencia	34	16
	Porcentaje	68.0	32.0

Fuente: Trabajo de campo, 2017.

En esta escala, se observa como el 70% de los encuestados expresó que no empiezan cosas que después no terminan; también, el 32% dijo que comparan su éxito con el de sus compañeros y es ahí donde se puede observar su propia falta de voluntad, mientras que el 68% no lo comentó así. Además, el 46% manifestó que dejan las cosas para el último y que es así como rinden más, por otra parte el

54% aclaran que no lo hacen así. El 60% expresó que no interrumpen su trabajo fácilmente; así mismo, el 22% mencionó que les gusta llevar muchas cosas a la vez, aunque no las terminen todas, mientras que el 78% refirió lo contrario. De igual forma, más de la mitad de los alumnos, con un 58% comunicó que les gusta estar haciendo varias cosas a la vez. Por último, el 68% reiteró que antes de realizar un examen se encuentran un poco nerviosos, pero poco a poco se les quita conforme empiezan a realizarlos. (V. Tabla 19)

Dimensión 2: Motivación por el resultado

Escala 3: Ambición

Tabla 20 .- Escala 3: Ambición

Pregunta		Si	No
10. Ya cuando iba a la escuela me propuse llegar muy lejos.	Frecuencia	46	4
	Porcentaje	92.0	8.0
17. Creo que soy bastante ambicioso.	Frecuencia	35	15
	Porcentaje	70.0	30.0
28. Me gusta estar constantemente demostrando que valgo más que los demás.	Frecuencia	9	41
	Porcentaje	18.0	82.0
30. Me esfuerzo por ser el mejor en todo.	Frecuencia	39	11
	Porcentaje	78.0	22.0
32. Los puestos más altos deben ser para los más eficientes y yo aspiro a ser uno de ellos.	Frecuencia	48	2
	Porcentaje	96.0	4.0

Fuente: Trabajo de campo, 2017.

En esta tabla se observa como el 92% de los encuestados expresan que desde que iban a la escuela se propusieron a llegar muy lejos, de igual forma, un 70% manifiestan ser bastantes ambiciosos; el 82% aclaran que no creen necesario estar demostrando que valen más que sus compañeros, mientras que el 18% comunican que sí les gusta. También, el 78% explican que se esfuerzan por ser los mejores en todo, por último, el 96% mencionan ser muy eficientes, por lo que aspiran a tener puestos más altos, mientras que el 4% comenta lo contrario. (V. Tabla 20)

Escala 5: Ansiedad facilitadora del rendimiento

Tabla 21.- Escala 5: Ansiedad facilitadora del rendimiento

Pregunta		Si	No
14. Sentimientos ligeros de ansiedad aceleran mi pensamiento.	Frecuencia	37	13
	Porcentaje	74.0	26.0
24. Rindo más cuanto mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo	Frecuencia	37	13
	Porcentaje	74.0	26.0
25. Antes de los exámenes siempre estoy un poco nervioso, pero cuando empiezo a realizarlos se me pasa.	Frecuencia	34	16
	Porcentaje	68.0	32.0
27. Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.	Frecuencia	23	27
	Porcentaje	46.0	54.0

Fuente: Trabajo de campo, 2017.

Como se observa en la escala 5, el 74% de los alumnos refirieron que la ansiedad acelera su pensamiento y que rinden más cuando realizan cosas que requieran mayor dificultad, en cambio el 26% no manejan ansiedad y no rinden a mayor dificultad de las cosas. Por otra parte, el 68% de los encuestados expresan que antes de realizar un examen se sienten nerviosos y con el tiempo se van relajando, en cambio el 32% no manifestó sentirse nerviosos al hacer un examen. Por último, el 54% explicó que no son de esas personas que rinden más cuando dejan todo para el último, mientras que el 46% expuso que si de ese tipo de personas. (V. Tabla 21)

Dimensión 3: Miedo al fracaso

Escala 4: Ansiedad inhibidora del rendimiento

Tabla 22.- Escala 4: Ansiedad inhibidora del rendimiento

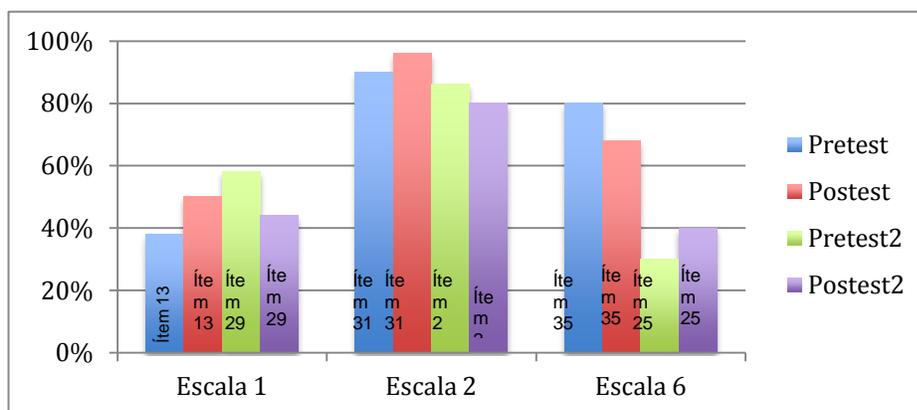
Pregunta		Si	No
1. Si hago algunos fallos seguidos, mi estado de ánimo decae.	Frecuencia	38	12
	Porcentaje	76.0	24.0
4. Muchas veces dejo de lado mis planes porque me falta la suficiente confianza en mí mismo como para ponerlos en práctica.	Frecuencia	15	35
	Porcentaje	30.0	70.0
5. Cuando no cumplo perfectamente con mis deberes, la crítica de los demás me produce una gran ansiedad.	Frecuencia	21	29
	Porcentaje	42.0	58.0
8. Antes de dar comienzo una tarea difícil creo, muy frecuentemente que irá mal.	Frecuencia	8	42
	Porcentaje	16.0	84.0
20. En una situación difícil mi memoria se encuentra fuertemente bloqueada.	Frecuencia	20	30
	Porcentaje	40.0	60.0

Fuente: Trabajo de campo, 2017.

En la tabla anterior, se observa como el 76% de los estudiantes, señalan que su estado de ánimo decae cuando tienen varios intentos fallidos, en cambio el 24% expresó que su ánimo se mantiene. También, el 70% aclaró que no dejan aún lado sus planes por falta de confianza en sí mismos, pero el 30% refirió lo contrario; a su vez, el 58% manifiesta que no les produce ansiedad cuando no realizan algún tipo deber y son criticados por los demás, no obstante, el 42% mencionó que si le produce gran ansiedad al ser criticados. De igual forma, el 16% comentó que antes de realizar alguna tarea difícil, su pensamiento lo traiciona y piensa que algo irá mal, en cambio el 84% no piensa de esa forma. Por último, el 40% expuso que en una situación difícil su mente se bloquea, en cambio el 60% no manifiesta bloquearse ante estas situaciones. (V. Tabla 22)

A continuación, se presenta de manera gráfica los resultados más significativos tanto a favor como en contra, que se encontraron en la aplicación del pretest y postest, mismos que se dividen de acuerdo a las dimensiones y escalas del instrumento MAPE II. Las gráficas muestran el contraste de una pregunta que tuvo un incremento favorable y otra con área de oportunidad.

Gráfica 1. Dimensión 1. Motivación por el aprendizaje

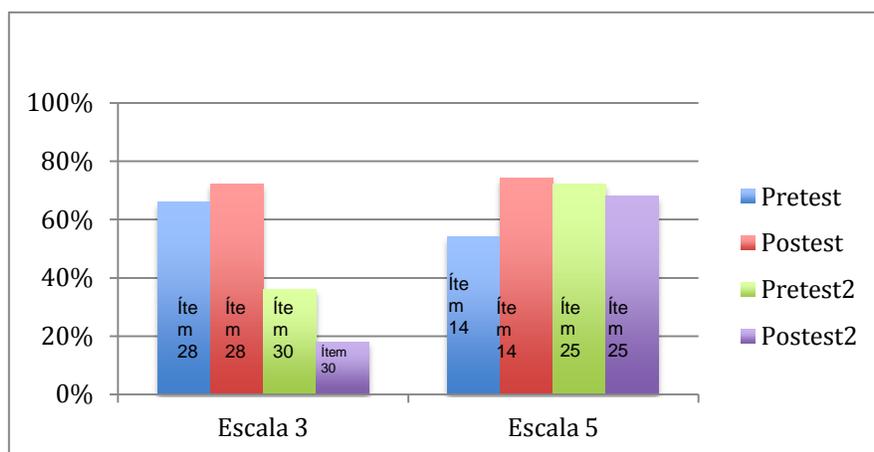


Fuente: Trabajo de campo, 2017.

Al hacer una comparación de los resultados del pretest y postest, en esta gráfica 1 se observa que en la Escala 1: Alta de capacidad de trabajo y rendimiento hubo un aumentó 12% en el ítem 13, *frecuentemente tomo a la vez*

demasiado trabajo, por otra parte, hubo una disminución del 14% en el ítem 29, *la verdad es que si alguien me busca, lo más probable será que me encuentre trabajando o estudiando*. En la escala 2: Motivación intrínseca, hubo un incremento del 6% de aquellos alumnos que se sienten contentos de realizar trabajos difíciles por el hecho de hacerlos, aunque no obtengan algún tipo de gratificación, sin embargo, en esa misma escala, aumento también aquellos alumnos que echan a un lado con gusto las tareas demasiado difíciles con un 6%. En la última escala de esta dimensión la Escala 6: Vagancia, disminuyó un 12% en el ítem 25 que refiere a que los alumnos antes de realizar un examen se ponen nerviosos pero al hacerlo el nerviosismo se les pasa, por otro lado, un progreso del 10% los estudiantes que manifiestan interrumpir con gusto su trabajo, si se presenta oportunidad para ello. (V. Gráfica 1)

Gráfica 2. Dimensión 2. Motivación por el estudio



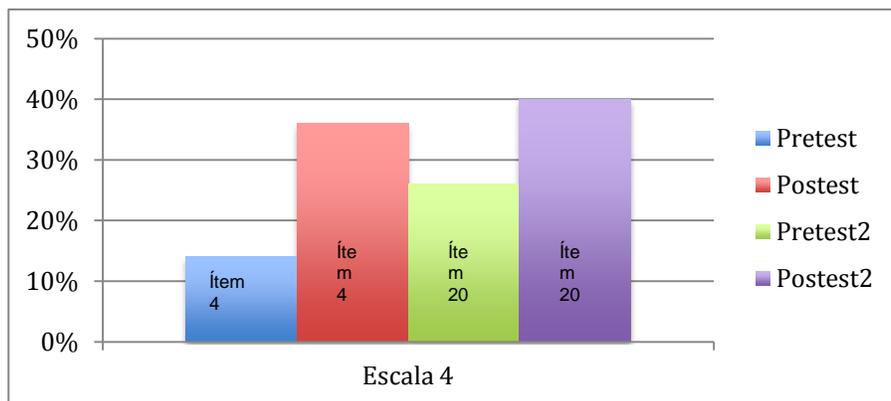
Fuente: Trabajo de campo, 2017.

Analizando ésta segunda dimensión, en la Escala 3: Ambición acrecentó un 12% de alumnos que señalan que se esfuerzan por ser mejor en todo, no obstante, se redujo un 18% quienes aclaran que les gusta estar demostrando constantemente que valen más que los demás. Así mismo, en la escala 5: Ansiedad facilitadora del rendimiento, aumentó un 20% los que refieren que sentimientos ligeros de ansiedad aceleran su pensamiento, mientras que solo

disminuyó un 2% de las personas que mencionan que dejan todo para el último momento, pero así rinden mejor. (V. Gráfica 2)

En la última dimensión del instrumento, que corresponde a la Escala 4: Ansiedad inhibidora del rendimiento, se puede observar como acrecentó un 16% quienes comentan que en muchas ocasiones dejan a lado sus planes, por falta de confianza en sí mismos como para ponerlos en práctica. También, se registra un aumento del 14% de alumnos que manifiestan tener una mente bloqueada ante una situación difícil. (V. Gráfica 3)

Gráfica 3. Dimensión 3. Miedo al fracaso



Fuente: Trabajo de campo, 2017.

V.2 Análisis y Discusión

Al realizar una comparación y comprobación de los resultados arrojados del pretest y del posttest, se observa que hubo ciertas áreas que se vieron favorecidas, pero hubo algunas otras que pueden ser consideradas áreas de oportunidad.

Dimensión 1. Motivación por el aprendizaje

En la primera escala de la primer dimensión tabla 11, en comparación de la tabla 17, se puede observar que los alumnos aumentaron su rendimiento en el trabajo, debido a que incrementó la opinión de aquellos alumnos que consideran que trabajan más que sus compañeros con un 10%, además, se elevó el

porcentaje de alumnos que toman a la vez demasiado trabajo con un 12%. También, aumentó un 6% la colaboración del trabajo en equipo, a su vez, se mantuvo el valor de los alumnos que consideran que trabajan demasiado. Por otra parte, se redujo un 14% de estudiantes, que en sus ratos libres no se encuentran ni estudiando ni trabajando. Resultados que coinciden con las opiniones de Herrera (2012) quien menciona que el juego es una alternativa válida para la enseñanza de la medicina, ya que aumentó la motivación de los alumnos, gracias a que el ambiente era entretenido e interactivo, además, se incrementó la lealtad y solidaridad entre los alumnos, es decir, aumentó el compañerismo.

En la tabla 12 en comparación de la tabla 18 de la motivación intrínseca, se observa que descendió el valor de un 12% de estudiantes que dicen estar contentos cuando hacen trabajos difíciles por el hecho de hacerlos, aunque no obtenga por ello gratificación alguna. Sin embargo, aumentó un 2% de alumnos quienes se consideran capaces de hacerse cargo de un puesto de responsabilidad, independientemente del pago, igualmente, se incrementó un 10% de alumnos que mencionan no importarles la paga mientras realicen lo que les satisface. De la misma manera, se elevó un 14% quienes expresan no preferir realizar trabajos que lleven muchas cosas a la vez, sino terminar cierto trabajo y empezar con otro, y así no saturarse. Por lo cual, se coincide con Lepper (1988) al referir que un alumno motivado intrínsecamente asume la responsabilidad del trabajo o tarea por su propio interés, dejando a un lado la recompensa.

En cambio, aumentó un 6% de quienes eligen echar a un lado las tareas demasiado difíciles, así como también un 4% de alumnos prefieren tener una vida sin trabajar, a su vez, se duplicó el valor de quienes consideran que solamente realizan el trabajo requerido y solamente eso. Al mismo tiempo, aumentó 12 % de alumnos que exigen mayor recompensa a mayor responsabilidad, así como un 16% de alumnos trabajan para ganarse la vida. Coincidiendo con Arnold y Brown (2000) quienes señalan que todas las emociones relacionadas con los resultados finales de una tarea o trabajo influyen directamente con la motivación extrínseca, como la satisfacción de logro.

En la tabla 13 comparándola con la tabla 19, de la escala de vagancia, se redujo un 2% quienes dijeron no empezar cosas sin después terminarlas, es decir, toda tarea que empiezan, trabajan en ella hasta culminarla. A su vez, aumentó un 20% de aquellos que comparan su propio éxito con el de sus compañeros de clase, del mismo modo, un 4% de alumnos expresaron rendir mejor bajo presión; también, incrementaron un 4% los estudiantes que les gusta hacer varias actividades a la vez. Así como lo expone McClelland (1989) donde su teoría hace referencia al tipo de motivación de logro, misma que se define como el impulso de sobresalir y tener éxito. Lo que en ocasiones, lleva a los alumnos a imponerse metas elevadas y tratar siempre de alcanzarlas, ya que el sentimiento que se produce al lograrlas, es un sentir que mueve a las personas para alcanzar sus objetivos.

Dimensión 2. Motivación por el resultado

Comparando la tabla 14 con la 20, muestran valores en cuanto a la ambición de los estudiantes, misma que se mantuvo o aumentó durante el semestre, ya que se conservó estático con un 92% quienes se propusieron a llegar muy lejos desde que iniciaron a ir a la escuela, se elevó un 10% la ambición de los mismos, disminuyó un 18% la tendencia a demostrar valer más que sus compañeros, aumentó un 12% el esfuerzo por ser los mejores en todo, y se incrementó un 2% quienes aspiran a tener puestos altos por considerarse los más eficientes. Refiriendo nuevamente a la Teoría de McClelland (1970) donde expone que la motivación puede ser contribuida a la necesidad de influir y controlar a personas y al mismo tiempo obtener reconocimiento por parte de ellas. También, se concuerda con la Teoría de las necesidades de Maslow (1970) donde en el nivel 4 que trata del reconocimiento; la reputación, el estatus y la autoestima, forma parte fundamental para el individuo se convierta en una persona de éxito y logros.

En los resultados de la tabla 15 y de la 21, se aumentó un 20% los pensamientos de ansiedad de los alumnos, además, de un 2% de quienes aclaran que rinden más cuando se requiere de mayor dificultad las cosas que realizan; por

otra parte, disminuyó un 12% los alumnos que refieren sentirse nerviosos antes de hacer un examen pero al momento de realizarlos se les pasa, y también un 4% menos de estudiantes que se perciben como personas que dejan todo al último y así rinden mejor. Por lo que, se concuerda con la Teoría Y de McGregor (1960) que refiere que los alumnos consideran el esfuerzo como algo natural en el trabajo; y el compromiso con los objetivos supone una recompensa y como se encuentran motivados, éstos desean perfeccionarse.

Dimensión 3. Miedo al fracaso

Finalmente, con la comparación de la tabla 16 y 22 aumentó un 6% quienes señalan que su estado de ánimo decae si hace algunos fallos seguidos, a su vez, se incrementó en un 16% los alumnos que dejan aún lado sus planes porque les falta suficiente confianza en sí mismos como para ponerlos en práctica. También, hubo un incremento del 8% de alumnos que les produce una gran ansiedad la crítica de sus compañeros, al no cumplir perfectamente sus deberes; a su vez, se elevó el porcentaje a un 4% de aquellos que piensan que irá algo mal, antes de comenzar una tarea difícil y un 14% más quienes en una situación difícil su memoria se encuentra fuertemente bloqueada.

A su vez, ésta investigación coincide con Yodú, Peña, Valdés y Acosta (2014) quienes refieren que el juego se puede considerar una estrategia motivacional, diferente, entretenida y creativa que es útil para reforzar los conocimientos. Así como con Cáceres (2012) donde se comprobó que las estrategias lúdicas ayudan a incrementar la motivación de los estudiantes y a desarrollar competencias actitudinales, cognitivas y procedimentales. También, con Clérici (2012) comprobando que éste tipo de estrategias resulta una opción valiosa y una alternativa para dejar de lado la clase magistral expositiva y hacer las clases más dinámicas y entretenidas.

Al igual que en el estudio de Rodríguez, Moreno, Vázquez, Rodríguez-Borges y Mulet (2015) se demostró que los juegos didácticos ayudan a favorecer el interés hacia la asignatura, aumenta la cooperación de los estudiantes y el trabajo

colectivo. Existen muchos estudios que coinciden con esta investigación tanto internacionales como nacionales, sobre los beneficios de trabajar con estrategias lúdicas en el aula, como lo refieren los autores, Soriano, Vázquez, Martínez, Pérez y Cruz (2004), Gamboa (2009), Ortiz (2005), Fallardo (2011) y Arauz (2012), quienes mencionan que son un aliciente para el ambiente dentro del aula, las cuales pueden extraerse beneficios tales como, incrementar la satisfacción de los alumnos, motivarlos a aprender, a desarrollar competencias interpersonales individuales y sociales, a mejorar la cohesión del grupo, así como promover la participación activa, y disminuir la inasistencia.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados del presente trabajo de investigación, se llega a la conclusión que las estrategias lúdicas son una herramienta eficiente para el docente, ya que se comprobó que estas favorecen la motivación del alumno por aprender y por la materia de nutrición, en comparación con el método de enseñanza tradicional, por lo que se alcanzó el objetivo general de esta investigación que fue implementar estrategias lúdicas en los alumnos para favorecer la motivación y el desarrollo de competencias sociales por la asignatura de Nutrición.

- El primer objetivo específico: emplear actividades lúdicas en los alumnos de la materia de Nutrición para favorecer la motivación y el desarrollo de las competencias sociales, se concluye que trabajar con actividades lúdicas no es sencillo, se requiere de una planeación didáctica bien estructurada, de saber controlar al grupo, ya que en ocasiones se prestaba a burla entre sus compañeros, o a descontrolarse. Después de realizar la estrategia, se mostraron alumnos más participativos, donde expresaban abiertamente su opinión, en un ambiente relajado, además de que ya asistían a clases con el tema estudiado porque no sabían si ellos iban a participar, así también se les notó emocionados ya que no sabían cuál sería la actividad por realizar. Por lo que, se considera que si se cumplió con el objetivo, ya que se motivaron al realizar las estrategias, participaron, estudiaban los temas y apoyaban a sus compañeros.
- El segundo objetivo específico planteado: evaluar como las actividades lúdicas favorecen la motivación y el desarrollo de las competencias sociales en los alumnos de la materia de Nutrición, fue alcanzado al observar a los alumnos con un mayor nivel de compañerismo, más sensibles y unidos, es decir, las estrategias lúdicas favorecieron al desarrollo de competencias sociales de los alumnos, ya que también se ayudaban entre ellos para obtener una respuesta correcta.

- El tercer objetivo específico: demostrar que las actividades lúdicas favorecen el aprendizaje de Nutrición, se demostró que los alumnos adquirirían y retenían mejor la información debido a que se les hacía preguntas de los temas constantemente, y ellos contestaban demostrando tener conocimientos del tema, pero además estaban motivados por responder. Situación que no se observó al trabajar de forma tradicional, ya que no se apoyaban entre ellos cuando se realizaba alguna pregunta al grupo, pero además se observó poco interés en responder las preguntas realizadas, lo que da respuesta al cuarto objetivo del presente estudio que fue compara el aprendizaje obtenido al emplear las dos estrategias en los alumnos.
- Cabe señalar, que durante la intervención también hubo mejoras en las relaciones interpersonales de los estudiantes, además, se fortalecieron valores como: tolerancia, respeto, comunicación, lealtad, amistad, responsabilidad, ética, creatividad, entre otros. Por lo anterior, se constata que el supuesto de esta investigación es positiva, ya que se corroboró que implementar estrategias lúdicas en el aula, favorecen la motivación y el desarrollo de competencias sociales, de los alumnos de la materia de Nutrición de la Licenciatura en Médico General de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Se pudo observar la aceptación positiva del 100% de los estudiantes, principalmente con la estrategia lúdica 100 estudiantes dijeron.
- Al realizar el pretest y postest a los alumnos, se comprobó que mejoró la motivación por el aprendizaje por medio de las estrategias lúdicas, mismas que son ideales para implementarse en otras asignaturas no sólo en la materia de Nutrición.
- Por todo lo expuesto anteriormente se da respuesta a las dos primeras preguntas de investigación realizadas que fueron: ¿Cómo incrementa la motivación en la materia de Nutrición al implementar las estrategias lúdicas en el aula? ¿Al utilizar las estrategias lúdicas se desarrollarán en el alumno las competencias sociales? La tercera pregunta ¿Cómo se facilita el

aprendizaje en Nutrición al emplear estrategias lúdicas? Se responde al observar que los alumnos se preparaban antes de la clase, ya que al momento de iniciar la clase y realizar la activación de conocimientos previos, estos tenían un grado de dominio del tema, así como al momento de realizar la pregunta en la estrategia lúdica.

- Finalmente la cuarta pregunta ¿Cuál es la opinión de los alumnos sobre el uso de las estrategias lúdicas durante el curso de nutrición? Mismas que fueron desde “me encantó trabajar con estrategias lúdicas, ya que hizo la clase menos aburrida, más dinámica y unió más al grupo porque nos ayudábamos a contestar”, “ trabajar con juegos hizo que pusiera atención en todas las clases, porque no sabía si me iba a tocar participar” “como no quería quedar mal ante mis compañeros, trataba de repasar el tema antes de la clase”, “nos ayudó a reforzar conocimientos y a tener la mente trabajando”, “me entusiasmo, porque no sabíamos que juego íbamos a realizar”, hasta, “era la clase más divertida que teníamos pero también logramos aprender al mismo tiempo”.

PROPUESTA

Durante el desarrollo de la aplicación de las estrategias lúdicas, el docente se percató de varios aspectos que se podrían modificar para un mejor empleo de este tipo de actividades que resultan ser motivadoras y favorecedoras para la obtención del conocimiento para el estudiante. De ahí surgen las siguientes propuestas:

- A la Institución educativa, en este caso la Facultad de Medicina, se le pide adecuar los espacios en las aulas para poder realizar cualquier tipo de actividad o estrategias lúdicas, debido a que se requieren espacios amplios o mínimamente suficientes, ya que en ocasiones era difícil desplazarse por el aula, ya sea para realizar las actividades y para la observación docente.
- Por otra parte, se recomienda que en los cursos de actualización docente que se realizan al iniciar cada semestre, se den a conocer a los maestros las diferentes actividades lúdicas que se pueden implementar dentro del aula, ya que estas favorecen la motivación y el desarrollo de competencias sociales, aspectos importantes para favorecer el aprendizaje de cualquier materia.
- A su vez, se propone que el docente realice un encuadre al inicio del curso, en donde pueda conocer a sus alumnos y posteriormente determinar cuáles son las estrategias lúdicas más aptas para la materia que se va a implementar, de acuerdo a las características de los alumnos y así pueda realizar una planeación didáctica en donde utilicen los juegos como una estrategia motivadora.
- También, es necesario tener siempre en cuenta que los estudiantes son seres humanos, con sueños, metas, sentimientos, con obstáculos y es importante que el docente conozca sus necesidades, así como conocer que es lo que los motiva para seguir estudiando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

TEXTOS

Arauz, M. E. (2012). *Actividades lúdicas en la clase del alemán como lengua extranjera* (Tesis de pregrado Inédita), Universidad Autónoma de México, Ciudad de México, México.

Arnold, J. & Brown H.D. (2000). *La dimensión efectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, España: Colección Cambridge de Didáctica.

Banguela, P. T., Nodarse, N. M., Cárdenas, S., Morales, Y. & Aguilera, A. (2016). *Compendio de actividades lúdicas para enseñar la gramática inglesa en II año de Medicina*. Villa Clara, Cuba: Editorial Edumecentro.

Barquin, M. (2001). *Historia de la medicina*. Ciudad de México, México. Méndez Editores.

Basquero, R. & Limón, M. (1999). *Teorías del aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Perfiles Educativos.

Bell, R. C. (1979). *Board And Table Games From Many Civilizations*. New York, EEUU: Dover Publications.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: San Jorge Ediciones.

Bisquerra, R. (2005). *La educación emocional en la formación del profesorado*. Barcelona, España: San Jorge Ediciones.

Bonilla, E. & Rodríguez, S. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.

Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Alianza Editorial.

- Byrd-Bredbenner, C. (2014). *Wardlaw: Perspectivas en nutrición*. Ciudad de México, México: McGraw Hill México.
- Caillois, R. (1994). *Los juegos y los hombres*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica de España.
- Cázares, A. & Cuevas, G. (2007). *Planeación y evaluación basada en competencias*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Chacón. P. (Julio-Diciembre, 2007). *El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula?* Editorial Revista Nueva Aula Abierta, (16) 5, 10-11.
- Clark, R. (2005). *Research-Tested Team motivation strategies*. Performance Improvement, 44, 13- 16.doi: 10.1002/pfi.4140440107
- Clérici, C. (2012). *El juego como estrategia de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior*. Montevideo, Uruguay: Diálogos pedagógicos.
- Díaz Barriga, A.(2005). *El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos*. Ciudad de México, México: Perfiles Educativos, 27(108), 9-30.
- Díaz-Barriga, F. (2000). *La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje en estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. Ciudad de México, México: McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Ciudad de México, México: McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, 2da edición. Ciudad de México, México: Mc Graw Hill.

- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gallardo, H. (2006). *Siglo XXI producir un mundo*. San José, Costa Rica: Editorial Arlekin.
- Gamboa, S. (2009). *El juego...un aprender a vivir*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum.
- Garfella, P. & López, M. (1999). *El juego como recurso educativo*. Valencia, España: ed. Valencia.
- Garzón, C. & Sanz, S. (2012). *La motivación y su aplicación en el aprendizaje* (Tesis de pregrado inédita) Universidad Icesi, Cali, Colombia.
- Gil, H. A. (2010). *Tratado hipocrático*, 2ª Edición. Madrid, España: Médica Panamericana.
- González, G., Tabernero, B. & Márquez, S. (2000). *Análisis de los motivos para participar en fútbol y tenis en la iniciación deportiva*. Madrid, España: Revista Motricidad, España.
- González, J. (1993). *Tractatus Ludorum. Una antropología del juego*. Barcelona, España: Anthropodos
- González, V. (2003). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Jalisco, México: Editorial Pax.
- Good, T. & Brophy, J. (1997). *VII Diferencias individuales en Psicología Educativa*. Ciudad de México, México: Edit. Contemporáneo.
- Gordon H. Bower & Ernest R. (1989). *Teorías del Aprendizaje*. Ciudad de México, México: Edit. Trillas.

- Hernández, C. J. & García G. H. (1991). *Las teorías de la psicología educativa: análisis por dimensiones educativas. Programa de publicaciones de material didáctico*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista. P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México, México: McGraw Hill.
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación: Querer aprender*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Icaza, S. & Béhar, M. (1981) *Nutrición*. 2ª Edición. Ciudad de México, México: Interamericana.
- Jiménez, C. (2005) *La inteligencia lúdica, juegos y neuropedagogía en tiempos de transformación*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Johnson, D. & R. Johnson (1998). *Cooperation in the Classroom*. Barcelona, España: Paidós.
- Johnson, D., Johnson R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona, España: Paidós.
- Laín, E. P. (1978). *Historia de la Medicina*. Barcelona, España: Talleres Gráficos.
- Larroyo, F. (1973). *Historia general de la pedagogía*. Ciudad de México, México: Ediciones México.
- Lepper, M. R. (1988). *Motivational considerations in the study of instruction. Cognition and Instruction*. 5(4):289-309.
- Locke, E. A. (1969). *What is job satisfaction?.Journal of Organizational behavior and human performance*, 4(4), Pp.309-336.
- Lomelli, R. (1993). *Lecciones de Historia Universal*. Maracaibo, Venezuela, Hermanos Belloso Rosell.

- Losada A. & Moreno H. (2003). *Competencias básicas aplicadas al aula*. Bogotá, Colombia: Ediciones SEM.
- Maldonado M.A. (2002). *Las competencias una opción de vida*. Bogotá, Colombia: Ecoe.
- Maslow, A. (1970). *Motivación y Personalidad*. 3ra edición. Barcelona, España: Editorial Díaz de Santos.
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- McGregor D. (1960). *Teoría X y Teoría Y, el lado humano de la empresa*. Nueva York, EEUU: McGraw-Hill.
- Medina, A. (1996). *La didáctica, Ciencia y Arte de la Enseñanza*. Barcelona, España: Alianza Editorial.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Moore, K. (2001). *Classroom teaching skills*. Boston, EE.UU: McGraw-Hill.
- Naranjo, M. (2009). *Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo*. Educación, Vol. 33, Núm. 2.
- Nérici, I. G. (1990). *Didáctica. Hacia una didáctica general dinámica* (3era Edición). Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- Núñez, J. (2009). *Actas do X Congreso Internacional Gallego Portugués de Psicopedagogía*. Lisboa, Portugal: Editorial Santillana.

- Núñez, J. & González-Pumariega, S. (1996). Motivación y aprendizaje escolar. Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción. Ciudad de México, México: Interamericana.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona, España: Editorial LAIA.
- Pérez, A. (2006). *La lúdica: Una estrategia que favorece el aprendizaje y la convivencia*. Bogotá, Colombia: ESCOE ediciones.
- Pérez, F. & Zamora, S. (2002). *Nutrición y Alimentación Humana*. Ciudad de México, México: Pearson.
- Pérez, G. (1990). *Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid España: Dykinson.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Buenos Aires, Argentina: Colihue SRL.
- Petrucelli, R. J. (1980). *Historia de la Medicina*. Barcelona, España: Editorial Doyma.
- Pimienta J. (2007). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje, estrategias de aprendizaje basado en competencias*. Ciudad de México, México: Pearson.
- Pimienta, J. (2008). *Constructivismo, estrategias para aprender a aprender*. Ciudad de México, México: Pearson.
- Pinillos, J. (1997). *Principios de Psicología*. Madrid, España: Alianza Universal.
- Plutin, N. & García, A. (2015). *Estrategia didáctica basada en la lúdica para el aprendizaje de la química en la secundaria básica cubana*. Santiago de Cuba, Cuba. Rev. Cubana Quím.
- Pozo, J. & Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid, España:

Santillana.

Pujolás, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, España: Graó Revista Año Cero, Año IV,04-0493-33.

Ramsden, P. (2007). *Learning to Teach in Higher Education*. Nueva York, EEUU: Routledge Falmer.

Rinaudo, M., Chiecher A. & Donolo D. (2005). *Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire*. Córdoba, Argentina: Perfiles Educativos.

Rodríguez, A. Moreno, J, Vázquez, M. D., Rodríguez, B. & Mulet, R. (2015). *Juegos didácticos para el aprendizaje en inglés en la carrera de Medicina*. Holguín, Cuba, Rev. Educación Médica

Rojas, M. (2005). *Motivación en el aprendizaje, una aplicación en la asignatura de administración industrial*. Ciudad de México, México: Herder.

Sabino, C. (1992). *El proceso de la investigación*. Caracas, Venezuela: Editorial Panapo.

Salazar, A. & Carabalí, M. (2015). *La lúdica en la motivación de los estudiantes de grano quinto de la institución educativa Enrique Olaya Herrera* (Tesis de maestría inédita) Instituto Educativa Enrique Olaya Herrera, Valle del Cauca, Colombia.

Sánchez, M. (1998). *Historia Teoría y Métodos de la Medicina*. Barcelona, España: Ed. Salvat.

Sánchez, M. (2004). *Historia de la nutrición*. Guatemala, Guatemala: Vile.

Sanz, M. (2013). *Psicología de la motivación: Teoría y práctica*. Madrid, España: Sanz.

- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M., & Cook, W. (1980). *Método de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Ed. Rialp.
- Soler M. G. & Romero, L. A. (2014). *Análisis de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de jornada nocturna en relación con actividades lúdicas y recreativas basadas en el juego*. Soacha, Colombia. *Revista Lúdica Pedagógica*, No.19.
- Soriano, S. M., Vázquez, S. Martínez, M. L. Pérez, M. R. & Cruz N. (2015). *Secuencia didáctica lúdica para el tema "pares craneales", en estudiantes de Licenciatura en Cirujano Dentista, de la Universidad Realística de México* (Tesis de maestría inédita) Universidad Realística de México, Puebla, México.
- Steiner, V., & Perry, R. (1998). *La educación emocional*. Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara Editorial.
- Stenhouse, J. (1999). *Investigación y desarrollo del currículum*. (4ta ed.). Madrid, España: Morata.
- Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias*. Bogotá, Colombia: ESCOE ediciones.
- Tornero, Y. (2009). *Las actividades lúdicas en la clase de E/LE: ventajas e inconvenientes de su puesta en práctica*. Madrid, España: Editorial Numen.
- Torres, C. M. & Torres, M. E. (2007). *El juego como estrategia de aprendizaje en el aula*. Ciudad de México, México: Trillas.
- UNAM (1991). *De la medicina antigua*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Valenzuela, J. (1999). *Motivación en la educación a distancia. Actas III Jornadas de Informática Educativa*. Buenos Aires, Argentina.

Viramontes R. S & Portillo R. M. C. (2007). *Los microjuegos. Ni tan enserio ni tan en broma: Método Lúdico*. Facultad de Ciencias Químicas Universidad de Chihuahua, México.

Von, V. W. (1960). *El mundo de los mayas*. Ciudad de México, México: Ed. Diana.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Argentina: Fausto

Vygotsky, L. S (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa (Novena edición)*. Ciudad de México, México: Pearson.

Yodú, N., Caridad, F., Valdés & S. Acosta E. (2014). *El juego, una estrategia docente para la enseñanza de Farmacología en Ciencias Médicas*. La Habana, Cuba. Rev. Educación Médica para el Siglo XXI.

Yufera, E. (1995). *Introducción a la investigación científica y tecnológica*. Madrid, España: Alianza.

Zarzar, C. (2010). *Instrumentación didáctica por competencias*. Didaxis estudios superiores. Ciudad de México, México: Patria.

WEB

Anaya-Durand & A. Anaya-Huertas, C. (2010). *¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes*. México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48215094002>

Barojas, J., Pérez, J., Villareal, S., (1999). *Los juegos didácticos como factores de desarrollo de comunidades de aprendizaje*. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/somece2002/Grupo4/Villarreal.pdf>.

Beylefeld, A. A. & Struwig, M. C. (2007). *A gaming approach to learning medical microbiology: students' experiences of flow*. DOI:10.1080/01421590701601550. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18158668>

Cáceres, N. (2012). *Juego de roles como estrategia motivadora en el aprendizaje por competencias en los cadetes de la escuela militar de Chorrillos* (Tesis de maestría inédito), Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú.

Carvajal, M. (2009). *La didáctica*. Recuperado de: http://www.fadp.edu.co/uploads/ui/articulos/LA_DIDACTICA.pdf.

Contreras, E. (2013). *El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica. Pensamiento & Gestión*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=64629832007>.

Cooke, M., Irby, D. M., Sullivan, A. & Ludmener, K. (2006). *American Medical Education 100 years after the Flexner Report*. The New England Journal of Medicine, 355,1339-1344. doi: 10.1056/NEJMra055445.

Fajardo, I. Y. (2011). *Innovación en proceso de capacitación con actividades lúdicas y grupales para desarrollar competencias interpersonales*. Universidad Virtual. Campeche, México. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11285/570313>

Fernández, N. (2012). *La Historia de la Medicina y de la Enfermedad: metáforas del cuerpo y de las instituciones. De la edad media al siglo XIX*. Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/themata/45/art_8.pdf

FM- UAS (2015). *Rediseño Curricular del programa educativo*. Recuperado de: <http://medicina.uas.edu.mx/>

FM-UAS (2016). *Facultad de Medicina*. Universidad autónoma de Sinaloa. Recuperado de: <http://medicina.uas.edu.mx/>

- Froebel, F. (1826). *La Educación del hombre*. Recuperado de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf>
- Fulleda, P. (2003). *Lúdica por el desarrollo humano*. Cuba. Recuperado de: <http://www.redcreacion.org/documentos/simposio3vg/PFulleda.html>
- García, F. J. & Doménech, F. (1997). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, v. 1 (0). Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- García, N. D. (2015). *Investigación- Acción sobre actividades lúdicas en el aula de italiano como le para incrementar la motivación y el trabajo colaborativo en los estudiantes (Tesis de pregrado inédita, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México)*. Recuperado de: <http://modernas.filos.unam.mx/trabajos-de-titulacion-desde-1976/trabajos-de-titulacion-2015/letras-italianas-2015/>
- Garrison, H. (1966). *Historia de la Medicina. Medicina Griega*. Ed. Interamericana, S.A. Cuarta edición. México 1966; Capítulo IV, 4996.
- González, A. R. & Altamirano, C. Y. (2015). *Aprender jugando. Experiencias de aprendizaje mediante juegos en la Facultad de Derecho de la UdG*. *Revista del Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Madrid, España. Recuperado de: <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/10460>
- González, M. (2009). *La motivación en el proceso de enseñanza- aprendizaje*. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria. Recuperado de: <http://revistas.mes.edu.cu/greenstone/collect/repo/archives/D9789591/60676111.dir/978959160676111.pdf>
- Herrera, J. (2012). *Los juegos: una alternativa creativa en la enseñanza de la Traumatología*. Universidad de Concepción, Chile. *Rev. de Educación en Ciencias de la Salud*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Maria_Daniela_Defago/publication/23379

2810 Mentoring as part of the teaching-
research integration a pedagogical strategy for publishing from the undergraduate/links/0912f51093011801bf000000.pdf#page=36

Jaramillo, J. (2001). *Evolución de la medicina: pasado, presente y futuro*. Acta Médica Costarricense, 43(3), 105-113. Recuperado de: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0001-60022001000300003.

Kazarián, Y. & Prida, M. (2014). *Actividades para motivar el aprendizaje de los estudiantes en la clase de Inglés*. Escuela Latinoamericana de Medicina, Cuba. Revista de Ciencias Médicas, 2014;13(4):612-622. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2014000400013&lng=es.

Mallart, J. (s.f.). *Didáctica: concepto, objeto y finalidades*. En *Didáctica general para psicopedagogos*, pp. 1-31. Recuperado de: <http://www.xtec.cat/~tperulle/act0696/notesUned/tema1.pdf>.

Martínez, O. C. (2007). *La historia de la educación de la medicina*. Revista Mexicana de Anestesiología Vol. 30 México D.F. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/rma/cma-2007/cmas071ap.pdf>

Ortiz, A. (2005). *Didáctica Lúdica. Jugando también se aprende*. Centro de Estudios Pedagógicos y didácticos, Barranquilla. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos26/didactica-ludica/didactica-ludica.shtml>

Patiño, J. F. (2008). *Legado quirúrgico de Hipócrates*. Rev. Colombiana de Cirugía vol. 23, núm. 4, octubre-diciembre, 2008, pp. 191-196 Asociación Colombiana de Cirugía Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3555/355534482005.pdf>

- Pavía, N., Ceballos, J. M., Medina, C., Ordoñez, A. & Ríos, H. (1998). *Historia de la Medicina, magia, religión y medicina*. *Rev. Biomed* 9:192-198 México
Recuperado de: <http://www.revbiomed.uady.mx/pdf/rb98937.pdf>
- Pérez, A. (2006). *La lúdica: Una estrategia que favorece el aprendizaje y la convivencia*. Bogotá. Recuperado de: www.javeriana.edu.co/Facultades/Educacion/.../LUDICA.pdf
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.)
Recuperado de: [Hhttp://www.rae.es/rae.html](http://www.rae.es/rae.html)
- Sánchez, M. (2004). *Historia de la Nutrición*. Tesis para obtener el grado de Magister Artium en Docencia Universitaria. Guatemala. Recuperado de: http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07_0002.pdf
- Valdez, J. E. (2004). *Brevísima Historia de la Educación Médica*. Humanidades Médicas, *Rev Avances* 1 (3):37-38 México. Recuperado de: http://www.cmzh.com.mx/media/106980/rev03_brevisima_historia_de_la_educacion_medica.pdf
- Vega, F. L. & Iñárritu, M. C. (2001). *La enseñanza de la nutrición en la carrera de medicina*. *Rev. Facultad de Medicina UNAM*. Vol. 44 México. Recuperado de: <http://www.facmed.unam.mx/publicaciones/revista/Un15-ense.htm>
- Zárate, J. (2002). *El arte de la relación maestro alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje*. IPN, segunda edición 83 págs. Recuperado de: <http://www.libros.publicaciones.ipn.mx/PDF/2039.pdf>

ANEXOS



ANEXO 1:



FACULTAD DE MEDICINA LICENCIATURA EN MÉDICO GENERAL PLANEACIÓN DIDÁCTICA

MATERIA: Nutrición
SEMESTRE: Octavo
FACILITADOR: Hilda Lizeth Urquidez Cuadras

CICLO: 2016-2017
CRÉDITOS: 5
CLAVE: 6231 7231 N7

OBJETIVO GENERAL:

Que el alumno conozca los diversos nutrimentos, sus fuentes, requerimientos, recomendaciones y su utilización biológica. Así como que diagnostique y aplique los principios generales de nutrición en los diferentes procesos patológicos, originados por una inadecuada alimentación y pueda desarrollar estrategias, para prevenir y mejorar la salud tanto a nivel individual o en grupos de población.

	Objetivo	Sesión	TT Temas / Subtemas	Estrategia de enseñanza-aprendizaje	Productos de aprendizaje	Evaluación
ENCUADRE	Presentación del docente y breve introducción a la materia de Nutrición. Presentación grupal.	2 horas	Dinámica socialización (presentación de los alumnos y docente) Presentación del programa Contrato didáctico	Tarjetas preguntonas Actividad de normas	Preguntas sobre Conceptos de Nutrición	Observación a los estudiantes para evaluar el comportamiento. Evaluación diagnóstica

<p style="text-align: center;">1 UNIDAD</p>	<p>Identificar y distinguir los conceptos básicos.</p> <p>Distinguir los nutrientes esenciales, su distribución, uso e importancia en la dieta diaria.</p> <p>Conocer la guía alimentaria de México y otros países.</p> <p>Reflexionar sobre la influencia de los hábitos nutricionales saludables que mejoran la calidad de vida</p> <p>Analiza el contenido nutrimental de las etiquetas.</p> <p>Aprende a calcular los macronutrientes, con base a calorías, porcentaje y gramos, en la dieta diaria.</p> <p>Distingue los requerimientos nutricionales en cada etapa de la vida.</p> <p>Describe la relación del equilibrio ácido-base, la nutrición y la salud-enfermedad.</p> <p>Identifica los principales aditivos químicos y su influencia en la aparición de enfermedades.</p> <p>Distingue las características de las dietas (modificadas en composición y consistencia, progresivas, vegetarianas y</p>	<p style="text-align: center;">20 horas</p>	<p>Conceptos básicos</p> <p>Grupo de alimentos</p> <p>Guías alimentarias</p> <p>Hábitos alimenticios saludables</p> <p>Alimentos chatarra Etiquetado nutricional de los alimentos</p> <p>Cálculo dietético. Sistema mexicano de equivalentes</p> <p>Nutrición en los ciclos de vida Embarazo y lactancia Infancia Adolescente Adulto</p> <p>Alimentación y equilibrio ácido base</p> <p>Nutrición y aditivos químicos</p> <p>Tipos de dietas</p>	<p>Lectura previa del tema</p> <p>Lluvia de ideas</p> <p>Exposición docente</p> <p>Analizar el contenido de videos presentados</p>	<p>Reporte de lectura y análisis.</p> <p>Elaboración de carteles</p>	<p>Asistencia</p> <p>Participación</p> <p>Comportamiento en el aula</p> <p>Guía de observación</p>
--	---	---	--	--	--	--

2 UNIDAD	Explicar como una alimentación inadecuada en la ingesta de proteínas, carbohidratos, grasas, vitaminas y minerales, desencadenan diferentes estados patológicos, y aplicará los principios nutricionales en la prevención de los mismos.		<p>Enfermedades crónicas degenerativas transmisibles no</p> <p>Obesidad Diabetes Hipertensión Dislipidemias Síndrome metabólico Cáncer</p> <p>Enfermedades gastrointestinales</p> <p>Enfermedad por reflujo gastroesofágico Gastritis Úlcera péptica Colitis Diarrea Estreñimiento</p> <p>Insuficiencia Renal Crónica</p> <p>Litiasis Renal</p> <p>Litiasis Biliar</p> <p>Nutrición insuficiente y desnutrición proteico-calórica</p> <p>Anemias</p> <p>Nutrición e inmunología</p> <p>Nutrición enteral y parenteral</p>	<p>Lluvia de ideas, SQA</p> <p>Exposición del tema</p> <p>Implementación de actividades lúdicas.</p> <p>100 estudiantes dijeron 1 minuto para ganar Preguntas explosivas "Globos con preguntas" "Tiro a la pregunta" Jenga "El Dado ocurrente" "Fuego Inteligente"</p>		<p>Asistencia</p> <p>Participación</p> <p>Comportamiento en el aula</p> <p>Guía de observación</p> <p>Listas de cotejo, rúbrica de exposición oral y digital.</p> <p>Reporte de dietas.</p> <p>Autoevaluación y coevaluación</p>
----------	--	--	---	--	--	--

3 UNIDAD	Analiza e Interpreta el estado nutricional de un grupo de personas y aplica sus conocimientos teóricos.	Evaluación nutricional, socio-económicos, dietético, bioquímicos, antropométricos, clínicos y demográficos	Ensayo de la investigación realizada	Socialización grupal de los resultados obtenidos.	Listas de cotejo, rúbrica. Reporte de la actividad Autoevaluación y coevaluación.
----------	---	--	--------------------------------------	---	---



ANEXO 2
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA
FACULTAD DE MEDICINA
MAESTRÍA EN DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD

Es un hecho que la motivación influye en el aprendizaje, es por eso que para el docente es fundamental conocer qué es lo que motiva a los estudiantes para lograr el aprendizaje. El presente cuestionario que lleva por nombre MAPE II (Motivación hacia el aprendizaje y la ejecución) es utilizado para conocer qué es lo que impulsa a los estudiantes hacia el aprendizaje. Éste cuestionario fue empleado y validado en España, por Montero y Alonso en 1992. Sin embargo, para la siguiente aplicación se hicieron algunas modificaciones para que respondiera al contexto de la UAS.

Este instrumento forma parte de la investigación educativa de la tesis “Estrategias lúdicas para favorecer la motivación en la materia de nutrición en la Facultad de Medicina”, que se está llevado a cabo gracias al programa de la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud. La información que se obtenga es completamente confidencial. Por lo que se sugiere que las respuestas sean las más acertadas posibles. Se agradece su participación.

Sexo: (M) (F) Edad: _____ Estado civil: _____

Lugar de procedencia: _____

Preparatoria de procedencia: _____

Régimen: Pública () Privada ()

Promedio obtenido: _____

Vive con su familia: (Sí) (No) ¿Trabaja? (Sí) (No) ¿Cuál es su ocupación?

_____ Si trabaja

¿Qué medio de transporte utiliza para asistir a la escuela?

_____ La vivienda que habita es: propia () rentada ()

Nombre del padre y ocupación:

_____ Nombre de la madre y ocupación:

_____ Número de hermanos sin incluirse usted: _____

¿Habla, traduce o escribe usted otros idiomas? (Sí) (No)

¿Cuáles y a qué

nivel? _____

¿Sabe utilizar la computadora? (Sí) (No) ¿Qué programas maneja?

INTRUCCIONES:

Esta prueba consiste en una serie de frases que se refieren a ti mismo y a tu forma de pensar. Para cada frase existen dos alternativas. Si estás de acuerdo con la afirmación señala, Sí. En caso de no estarlo señala, No.

SÉ SINCERO EN LAS RESPUESTAS. NO DEJES NINGUNA CUESTIÓN SIN CONTESTAR.

1. Si hago algunos fallos seguidos, mi estado de ánimo se va de pique.	Si No
2. Las tareas demasiado difíciles las echo de lado con gusto.	Si No
3. Frecuentemente empiezo cosas que después no termino	Si No
4. Muchas veces dejo de lado mis planes porque me falta la suficiente confianza en mí mismo como para ponerlos en práctica.	Si No
5. Cuando no cumplo perfectamente con mis deberes, la crítica de los demás me produce una gran ansiedad.	Si No
6. Estoy contento cuando hago trabajos difíciles por el mero hecho de hacerlos, aunque no obtenga por ello gratificación alguna.	Si No
7. Una vida sin trabajar sería maravillosa.	Si No
8. Antes de dar comienzo una tarea difícil creo, muy frecuentemente que irá mal.	Si No
9. Yo hago, como máximo, lo que se pide; y no más.	Si No
10. Ya cuando iba a la escuela me propuse llegar muy lejos.	Si No
11. Normalmente trabajo más duro que mis compañeros.	Si No
12. Yo me haría cargo de un puesto de responsabilidad aunque no estuviera pagado como debiera.	Si No
13. Frecuentemente tomo a la vez demasiado trabajo.	Si No
14. Sentimientos ligeros de ansiedad aceleran mi pensamiento.	Si No
15. A mayor responsabilidad de la tarea a realizar yo exigiría una mayor recompensa.	Si No
16. Cuando trabajo en colaboración con otros, frecuentemente rindo más que ellos	Si No
17. Creo que soy bastante ambicioso.	Si No
18. Los fracasos me afectan mucho.	Si No
19. En las ocasiones importantes estoy casi siempre nervioso.	Si No
20. En una situación difícil mi memoria se encuentra fuertemente bloqueada.	Si No
21. Mi propia falta de voluntad se demuestra al comparar mi éxito con el éxito de los demás.	Si No
22. Trabajo únicamente para ganarme la vida.	Si No
23. Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se puede abarcar.	Si No
24. Rindo más cuanto mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo.	Si No
25. Antes de los exámenes siempre estoy un poco nervioso, pero cuando empiezo a realizarlos se me pasa.	Si No
26. Soy una persona que trabaja demasiado.	Si No
27. Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.	Si No
28. Me gusta estar constantemente demostrando que valgo más que los demás.	Si No
29. La verdad es que si alguien me busca, lo más probable será que me encuentre trabajando o estudiando.	Si No
30. Me esfuerzo por ser el mejor en todo.	Si No
31. No me importa que me paguen poco si el trabajo que hago me satisface.	Si No

32. Los puestos más altos deben ser para los más eficientes y yo aspiro a ser uno de ellos.	Si No
33. Prefiero hacer trabajos que lleven consigo cierta dificultad a hacer trabajos fáciles.	Si No
34. Para mí es más importante el poder trabajar que el ganar dinero.	Si No
35. Interrumpo con gusto mi trabajo si se presenta oportunidad para ello.	Si No
36. Prefiero llevar muchas cosas a la vez, aunque no las termine todas.	Si No
37. Me gusta estar siempre haciendo varias cosas a la vez.	Si No



ANEXO 3

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA
Facultad de Medicina

Yo _____, alumno (a) del curso de Nutrición y de _____ años de edad, acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto de estudio en el proyecto de investigación denominado: _____, luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información sobre dicho proyecto, riesgos si los hubiera y beneficios directos e indirectos de mi participación en el estudio, y en el entendido de que:

- Mi participación como alumno no repercutirá en mis actividades ni evaluaciones programadas en el curso, o en mi condición de profesor, no repercutirá en mis relaciones con mi institución de adscripción.
- No habrá ninguna sanción para mí en caso de no aceptar la invitación.
- Puedo retirarme del proyecto si lo considero conveniente a mis intereses, aun cuando el investigador responsable no lo solicite, informando mis razones para tal decisión en la Carta de Revocación respectiva si lo considero pertinente; pudiendo si así lo deseo, recuperar toda la información obtenida de mi participación.
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un número de clave que ocultará mi identidad.
- Si en los resultados de mi participación como alumno o profesor se hiciera evidente algún problema relacionado con mi proceso de enseñanza – aprendizaje, se me brindará orientación al respecto.
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.

Lugar _____ y _____ Fecha: _____

Nombre _____ y _____ firma _____ del _____ participante: _____

Nombre y firma del investigador: _____

Nombre y firma del director de tesis: _____



ANEXO 4: Lista de cotejo para evaluar la exposición en clase con una presentación digital

Asignatura.

Fecha.

Estudiante a evaluar.

Deficiente	Suficiente	Bien	Excelente
1	2	3	4

ASPECTOS OBSERVABLES	SI	NO
1. Se respetó el tiempo asignado a la presentación.		
2. El título de la presentación coincide con el tema a desarrollar.		
3. La introducción señala el objetivo de la presentación.		
4. El contenido se presenta en forma clara, concisa y congruente con el tema.		
5. Muestra comprensión del tema descrito.		
6. Resalta con claridad las ideas principales.		
7. Muestra creatividad en la presentación del tema.		
8. Los tipos de fuentes utilizados son de fácil lectura.		
9. Se emplea una diapositiva por minuto.		
10. El fondo de la diapositiva facilita la lectura.		
11. El estudiante no lee totalmente las diapositivas, si no se basa en ellas y las explica a la audiencia.		
12. El número de líneas en las diapositivas cumple con la regla de 6x6 (6 palabras por línea y no más de 6 líneas).		
13. Utiliza marcas tipográficas para resaltar las ideas principales (ejemplo: negritas, colores y letras).		
14. El uso de efectos de animación es apropiado.		
PUNTAJE TOTAL:		

49 a 56 puntos...	10
41 a 48 puntos...	9
33 a 40 puntos...	8
25 a 32 puntos...	7
17 a 24 puntos...	6
16 o menos puntos..	5



ANEXO 5: DIARIO DE CAMPO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA
Facultad de Medicina



Fecha: _____ Hora: _____ Grupo: _____

Tema: _____

Estrategia lúdica: _____

Descripción del grupo observado:

Observación:

Conclusiones:

Comentarios Finales: