

ISSN 2410-3977

Volumen 2, Número 2 — Enero — Marzo -2015

Revista de Sistemas y Gestión Educativa

ECORFAN®

Bases de datos

Google Scholar.



ECORFAN®

ECORFAN-Bolivia

Directorio

Principal

RAMOS ESCAMILLA- María, PhD.

Director Regional

SERRUDO GONZALES- Javier, BsC

Director de la Revista

ESPINOZA GÓMEZ- Éric, MsC

Relaciones Institucionales

IGLESIAS SUAREZ- Fernando, BsC

Edición de Logística

DAZA CORTEZ- Ricardo, BsC

Diseñador de Edición

RAMOS ARANCIBIA- Alejandra, BsC

La Revista de Sistemas y Gestión Educativa, Volumen 2, Número 2, de Enero a Marzo -2015, es una revista editada trimestralmente por Ecorfan-Bolivia. Santa Lucía N-21, Barrio Libertadores, Cd. Sucre. Chuquisaca, Bolivia. WEB:

www.ecorfan.org, revista@ecorfan.org.
Editora en Jefe: Ramos Escamilla-María, Co-Editor: Serrudo González-Javier. ISSN-2410-3977. Responsables de la última actualización de este número de la Unidad de Informática Ecorfan. Escamilla Bouchán- Imelda, Luna Soto-Vladimir, actualizado al 31 de Marzo 2015.

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente las opiniones del editor de la publicación.

Queda terminantemente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin permiso del Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Consejo Editorial

PORRÚA-RODRÍGUEZ, Ricardo, PhD
(Universidad Iberoamericana), Mexico

CAMPOS-ALVAREZ, Rosa Elvira, PhD
(Instituto Tecnológico y de Estudios
Superiores de Monterrey), Mexico

LINAREZ-PLACENCIA, Gildardo, PhD
(Centro Universitario de Tijuana), Mexico

DOMÍNGUEZ-GUTIÉRREZ, Silvia, PhD
(Universidad de Guadalajara), Mexico

COTA-YAÑEZ, Rosario, PhD
(Universidad de Guadalajara), Mexico

FERNÁNDEZ-REYNOSO, Martha Amelia, MsC
(Universidad de Sonora), Mexico

GÓMEZ-MONGE, Rodrigo, PhD
(Universidad Michoacana de San Nicolás de
Hidalgo), Mexico

MARTÍNEZ-HERNÁNDEZ, Mizraim, PhD
(Colegio Universitario de Distrito Federal),
Mexico

Consejo Arbitral

LUNA-SOTO, Carlos, MsC.
(*Centro de Investigación en Computación – IPN*), México

RODRIGUEZ-JUAREZ, Eduardo, MsC.
(*Universidad Autónoma de Hidalgo*), México

HUERTA-QUINTANILLA, Rogelio, PhD.
(*Posgrado - Facultad de Economía - UNAM*), México

GARCIA-ELIZALDE, Maribel, MsC.
(*Posgrado - Facultad de Economía - UNAM*), México

CAPRARO-RODRIGUEZ, Santiago, MsC.
(*Posgrado - Facultad de Economía - UNAM*), México

MORENO-CARRILLO, Odeth, MsC.
(*Colegio Nacional de Economistas*), México

ROSAS, Antonio, MsC.
(*Universidad Insurgentes*), México

ALVARADO-BORREGO, Aida, PhD.
(*Universidad de Occidente*), México

Presentación

ECORFAN, es una revista de investigación que publica artículos en las áreas de: Sistemas y Gestión Educativa

En Pro de la Investigación, Enseñando, y Entrenando los recursos humanos comprometidos con la Ciencia. El contenido de los artículos y opiniones que aparecen en cada número son de los autores y no necesariamente la opinión del Editor en Jefe.

En el primer número es presentado el artículo *Áreas de Oportunidad en los Espacios de Práctica para el Desarrollo de Competencias en el Modelo Educativo de la UTCh.* por BARBA-MARTÍNEZ, Cristina, BUENO-CARLOS, Susana, CASTRO-CUESTA, Raquel, y HERNÁNDEZ-CARMONA, Manuel con adscripción en Universidad Tecnológica de Chihuahua, como segundo artículo está *Aproximaciones a la lúdica como movimiento interno triádico* por YAÑEZ-FLORES, Sara, SÁNCHEZ-RIVERA, Lilia, ESPERICUETA-MEDINA, Marta y ROSALES-URIBE, Itzel con adscripción en la Universidad Autónoma de Coahuila, como tercer capítulo está *Informe de evaluación diagnóstica de un grupo de 5º grado de educación primaria* por GARIBAY-FLORES, Frybe, & CHAPA-CHAPA, Mireya con adscripción en la Escuela Normal Pablo Livas, como último artículo está *La WebQuest en la Enseñanza de Inglés* por SOSA, Guadalupe, HERNÁNDEZ, Xóchitl, DELGADILLO, Mónica y BECERRIL, César con adscripción en la Universidad Tecnológica Fidel Velázquez.

Contenido

Artículo	Página
Áreas de Oportunidad en los Espacios de Práctica para el Desarrollo de Competencias en el Modelo Educativo de la UTCh. BARBA-MARTÍNEZ, Cristina, BUENO-CARLOS, Susana, CASTRO-CUESTA, Raquel, y HERNÁNDEZ-CARMONA, Manuel	137-144
Aproximaciones a la lúdica como movimiento interno triádico YAÑEZ-FLORES, Sara, SÁNCHEZ-RIVERA, Lilia, ESPERICUETA-MEDINA, Marta y ROSALES-URIBE, Itzel	145-154
Informe de evaluación diagnóstica de un grupo de 5º grado de educación primaria GARIBAY-FLORES, Frybe, & CHAPA-CHAPA, Mireya	155-160
La WebQuest en la Enseñanza de Inglés SOSA, Guadalupe, HERNÁNDEZ, Xóchitl, DELGADILLO, Mónica y BECERRIL, César	368-373

Instrucciones para Autores

Formato de Originalidad

Formato de Autorización

Áreas de Oportunidad en los Espacios de Práctica para el Desarrollo de Competencias en el Modelo Educativo de la UTCh.

BARBA-MARTÍNEZ, Cristina*†, BUENO-CARLOS, Susana, CASTRO-CUESTA, Raquel, y HERNÁNDEZ-CARMONA, Manuel

Universidad Tecnológica de Chihuahua, Av. Montes Americanos No. 9501 Sector 35, Chihuahua, Chih., México.

Recibido 2 de Enero, 2015; Aceptado 2 de Marzo, 2015

Resumen

Este trabajo muestra el análisis específico de hallazgos que se obtienen dentro de una investigación de la aplicación del modelo educativo de las Universidades Tecnológicas (UT) en la Universidad Tecnológica de Chihuahua (UTCh), que muestra la importancia de contar con laboratorios y talleres adecuados. Se realiza a través de una encuesta que recopila la opinión de docentes y estudiantes en relación a las condiciones en que se encuentran los recursos y equipamiento con los que realizan prácticas, que son fundamentales para el desarrollo de competencias profesionales. Se analizan los resultados a través de la estadística descriptiva. Se encuentra que tanto docentes como estudiantes perciben que el equipo y laboratorios no son actuales, ni son suficientes en relación al número de estudiantes que se atienden por grupo, la mayor parte del tiempo no están disponibles y además no son adecuados respecto a las necesidades de enseñanza indicadas en el contenido de los programas de asignatura. Por tanto existe una deficiencia que afecta de manera significativa al logro del perfil de egreso.

Talleres, laboratorios, desempeños, competencias

Abstract

This research shows the specific analysis of findings which are obtained within an investigation of the application from the educational model of Technical Universities (Universidades Tecnológicas - UT) in the Universidad Tecnológica de Chihuahua (UTCh), which confirms the importance to rely on suitable laboratories and workshops. It is carried out through a survey which gathers teachers' and students' opinions in relation to the conditions in which resources and equipment are founded for professional practices, which are essential to the development of professional competences. Results are analyzed through descriptive statistics. It is found that students as much as teachers notice that the laboratories and equipment are not up-to-date neither sufficient in relation to the number of students in each group. Furthermore, the laboratories and equipment are not available most of the time and besides they are not appropriate regarding to the educational necessities suggested in the syllabus course content. Therefore there is a deficiency which affects the achievement of the graduate profile in a significant way.

Workshops, laboratories, achievements, competences

Citación: BARBA-MARTÍNEZ, Cristina, BUENO-CARLOS, Susana, CASTRO-CUESTA, Raquel, y HERNÁNDEZ-CARMONA, Manuel. Áreas de Oportunidad en los Espacios de Práctica para el Desarrollo de Competencias en el Modelo Educativo de la UTCh. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa* 2015, 2-2: 137-144

* Correspondencia al Autor (Correo Electrónico: cbarba@utch.edu.mx)

† Investigador contribuyendo como primer autor

Introducción

Las Universidades Tecnológicas (UT) son organismos públicos descentralizados de los Gobiernos de los Estados e integrados a la Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas (CGUTyP), dependiente de la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se crean como una nueva opción de educación superior en el año de 1991.

De acuerdo con Mir, González y Castillo (2005), “la finalidad de las UT es formar en un programa más corto individuos que sean productivos en el desempeño profesional que realicen, ya sea como empleados en empresas establecidas, ofreciendo sus servicios de manera independiente o bien, creando su propia empresa” (p.23).

La CGUT (2006a) menciona que “Saber, hacer, ser e innovar son los cuatro ejes fundamentales que orientan el modelo educativo que las sustenta y la fórmula 30% de teoría y 70% de práctica es el hilo conductor de sus planes de estudio. Éstos incluyen un 80% de asignaturas comunes a todos los programas educativos del Subsistema y un 20% de materias relacionadas con los requerimientos específicos de la región. El total de asignaturas en la modalidad escolarizada se desarrolla durante más de 3,000 horas, distribuidas en siete horas diarias, cinco días a la semana, 15 semanas por cuatrimestre, tres cuatrimestres por año, es decir, dos años” (p. 27).

Los primeros cinco cuatrimestres, la formación se desarrolla en el aula, el taller y los laboratorios. También se realizan actividades relacionadas con el sector empresarial, como visitas a organizaciones o conferencias impartidas por profesionistas. En el sexto y último cuatrimestre los estudiantes realizan estadias profesionales en una empresa relacionada con su programa educativo.

Con esta estadia se integran al campo laboral y desarrollan proyectos supervisados tanto por un asesor de Universidad Tecnológica como por uno del sector. El modelo educativo establece una formación tecnológica y con sentido humano: los estudiantes son seres integrales, con vocaciones, aptitudes, conocimientos y destrezas que deben ser desarrollados (Romero, Mendoza y Colín, 2009).

Actualmente el subsistema tiene más de 110 planteles en 31 estados de la República que operan con un Sistema de Gestión de Calidad basado en la norma ISO 9000. De acuerdo con Romero (2009), este sistema de educación superior es el que porcentualmente cuenta con el mayor número de programas educativos calificados en el Nivel 1 por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), así como también poseen el mayor número de programas educativos acreditados por organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

La Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGSU, 2013) menciona que se cuenta con una matrícula de 122,792 en el nivel Técnico Superior Universitario y 45,740 estudiantes en el nivel ingeniería.

La Universidad Tecnológica de Chihuahua se crea a partir del decreto publicado en el Diario Oficial del Gobierno del Estado de Chihuahua el día 27 de mayo del 2000. Ofrece el nivel de Técnico Superior Universitario (TSU) en dos planes de estudio: uno intensivo con duración de dos años, dirigido principalmente a recién egresados de nivel medio superior y un plan flexible con duración de tres años dirigido preferentemente a personas que trabajan, al cual se le conoce como despresurizado.

A partir de septiembre del 2009 se amplía la oferta educativa con la apertura de la continuidad a nivel licenciatura (nivel 5A) al implementar en sus programas educativos ingenierías y una licencia profesional.

En la actualidad se ofertan seis programas educativos para el nivel de TSU: Desarrollo de Negocios área Mercadotecnia; Mantenimiento área Industrial; Mecatrónica área Automatización; Energías Renovables; Procesos Industriales áreas Manufactura, Cerámicos y Plásticos; Tecnologías de la Información y Comunicación áreas Sistemas Informáticos, Redes y Telecomunicaciones y Multimedia y Comercio Electrónico, y sus respectivos programas de nivel ingeniería con una matrícula total a enero del 2015 de 4,553 alumnos.

De sus programas educativos tres se encuentran acreditados por organismos reconocidos por el COPAES: Ingeniería en Desarrollo e Innovación Empresarial, TSU. en Desarrollo de Negocios, Área Mercadotecnia y TSU. en Procesos Industriales, Área Manufactura. En proceso de reacreditación están: TSU. en Mantenimiento, Área Industrial; TSU. en Mecatrónica, Área Automatización; TSU. en Tecnologías de la Información y la Comunicación, Áreas Sistemas Informáticos y Redes y Telecomunicaciones.

Con la finalidad de cumplir con la pertinencia de sus programas educativos y el compromiso de formación integral de sus estudiantes, el Subsistema de Universidades Tecnológicas adopta en septiembre del 2009 un modelo educativo basado en competencias profesionales. Para poder lograr sus objetivos es necesario poner al alcance de los estudiantes los elementos que apoyen su trayectoria educativa: programas de asignatura, docentes, equipo y laboratorios, servicios de apoyo, vinculación con el sector productivo, procesos de titulación, entre otros.

Es decir, se pone en marcha todo un modelo educativo que es enunciado desde la creación del subsistema.

En la Universidad Tecnológica de Chihuahua, derivado de la evaluación de la aplicación de este modelo en la institución, se ha puesto especial interés en uno de estos elementos básicos en nuestro sistema: el equipamiento de talleres y laboratorios.

El objetivo de este artículo es analizar la opinión de profesores y estudiantes del plan intensivo acerca de las condiciones actuales con las que operan los talleres y laboratorios, con la finalidad de proponer estrategias de mejora en estos espacios de práctica para el desarrollo de las competencias. Y a partir de esta experiencia dar sustento y establecer pautas con las que otras Instituciones de Educación Superior puedan fundamentar la importancia de la eficiencia y eficacia de la operación de estos.

Revision de literatura

El modelo educativo de las UT es un modelo que busca la innovación a través de la formación tecnológica – humanista, la generación de investigaciones y desarrollos tecnológicos. El nivel educativo que ofrece esta modalidad corresponde al 5B2 del Consejo Internacional de Normalización Educativa (CINE) que se distingue por ser un enfoque predominantemente práctico (Romero, 2009). Uno de los ejes rectores, que guían el plan de estudios de este tipo de universidad, es el *Teórico – Práctico*. Es decir: el conocimiento de principios, leyes, tendencias y regularidades de la ciencia implícitas en la técnica que son aplicables a la práctica. Ésta no se trata de un adiestramiento derivado de la repetición de movimientos, ni se ajusta a las rutinas que habitualmente se generan por la operación continua de máquinas tras adquirir nociones previas sobre su funcionamiento y los procesos productivos.

El objetivo es el desarrollo de habilidades para resolver problemas, que ha de integrarse con la comprensión de los procesos y su funcionamiento bajo actividades de supervisión, así como con las predisposiciones adecuadas para trabajar en relación a otros trabajadores. Estas competencias, los estudiantes las alcanzan en los laboratorios o en la empresa. La distribución total del tiempo de aprendizaje es de 70% práctica y 30% teoría (SEP, 1991).

Como se mencionó anteriormente, se integra a los programas educativos en las UT un enfoque basado en competencias a partir del año 2009. De acuerdo con Tobón, Pimienta y García (2010a) las competencias son actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético. Teniendo como base la complejidad de las competencias, la actuación pertinente y esperada requiere de la integración del saber ser con el saber conocer y el saber hacer (Tobón, 2010b).

No se puede hablar de desarrollo de competencias si éstas no se forman desde el desempeño, es decir, desde estrategias didácticas prácticas que lleven a la aplicación directa de métodos, procesos y/o habilidades en una realidad o contexto cercano a ella de forma sistemática y reflexiva.

Las estrategias didácticas y los elementos necesarios para la ejecución de procedimientos específicos y la resolución de problemas, en esta institución, varía de acuerdo a la naturaleza del programa educativo y del tipo de asignatura que se desarrolle: Ciencias Aplicadas, Conocimientos Técnicos, Lenguajes y Métodos o Habilidades Gerenciales. Cabe destacar que, en el diseño curricular, al grupo de asignaturas a las que se les dedica mayor tiempo para el nivel de TSU es el de Conocimientos Técnicos con un total de 1,425 horas (SEP, 1991).

Para ello, toda UT debe contar con equipo para prácticas en los talleres y/o laboratorios que sea lo más apegado al utilizado en el mercado laboral regional.

La SEP (1991) menciona que el equipamiento será moderno y suficiente. Los laboratorios permitirán que aquellos alumnos que realicen una práctica (o ejercicio), operen directamente los equipos necesarios. Es conveniente enfatizar que muchas teorías, leyes y principios científicos se aprenden en talleres y laboratorios.

Además, de que los talleres y laboratorios deben tener este tipo de equipamiento, pueden ser utilizados para ofrecer transferencia de tecnología a las empresas del entorno institucional (CGUT, 2006b).

Los laboratorios son los espacios físicos destinados a desarrollar prácticas y hacer experimentación. Estos espacios han ido presentando una serie de limitaciones, que a pesar de la importancia que tienen para el aprendizaje, no pueden presentar versatilidad y total pertinencia (Monge y Méndez, 2007). Lo anterior obedece a que los modelos educativos y el mundo laboral se han transformado y han incorporado diversos elementos acordes con las necesidades actuales. Es un hecho que los talleres y laboratorios, en las instituciones educativas, ofrecen la interactividad que no se pudiera lograr con otras estrategias de enseñanza-aprendizaje en el aula; sin embargo los evidentes inconvenientes de contar con ellos son: el costo inicial, el mantenimiento, el consumo de energía, costo de materiales, las actualizaciones y las restricciones de espacio que se van originando por el incremento de la matrícula.

En muchas ocasiones, esto último, limita el número de estudiantes que pueden ser atendidos en cierto tiempo asignado y por un solo profesor, por lo que pueden llegar a ser subutilizados y sufrir mayor desgaste del que se tenía contemplado (Lorandi, Hermida, Hernández y Ladrón de Guevara, 2011).

Espacios de práctica en la UTCh

La Universidad Tecnológica de Chihuahua, cuenta con diversos espacios de práctica que se clasifican en: Laboratorios de informática y Laboratorios o talleres pesados (Tabla 1).

Nombre del laboratorio o taller	Tipo o uso	Programa educativo que lo utiliza
KL11	Informática general	Tecnologías de la Información y Comunicación
KL12	Informática general	Tecnologías de la Información y Comunicación
KL21	Informática general	Tecnologías de la Información y Comunicación
LS01	Informática general	Mecatrónica – Energías Renovables
LS02	Informática general	Tecnologías de la Información y Comunicación
LS03	Informática general	Mantenimiento Industrial
LS04	Informática general	Mantenimiento Industrial
LS05	Informática general	Desarrollo de Negocios
LS06	Informática general	Mecatrónica – Energías Renovables
LS07- Reduca	Multimedia	Uso general
LS08	Informática general	Procesos Industriales
LS09	Informática general	Procesos Industriales
LS10	Inglés	Uso general
LS11	Multimedia	Desarrollo de Negocios
PLM	PLM	Procesos Industriales
B01	Máquinas y herramientas	Mantenimiento Industrial y Procesos Industriales
B02	Metrología	Mantenimiento Industrial, Procesos Industriales, Mecatrónica y Energías Renovables
B03	Tribología	Mantenimiento Industrial y Energías Renovables
B04	CNC	Mantenimiento Industrial y Procesos Industriales
B05	Electricidad (motores)	Mecatrónica y Energías Renovables
B06	Electrónica	Mecatrónica
C01E y C01Q	Química y Electricidad	Mantenimiento Industrial y Procesos Industriales
C04	Neumática	Mecatrónica y Mantenimiento Industrial
C05	Refrigeración	Mantenimiento Industrial
C06	Procesos Integrales	Mantenimiento Industrial y Procesos Industriales
C07	Procesos Industriales	Procesos Industriales
C08	Electrónica	Mantenimiento Industrial
C09	Energías Renovables	Energías Renovables
	Cabina de Radio	Desarrollo de Negocios
	Centro de Negocios	Desarrollo de Negocios

Tabla 1 Laboratorios y talleres de la Universidad Tecnológica de Chihuahua

Metodología

Como se mencionó anteriormente, el objetivo de este artículo es analizar la opinión de profesores y estudiantes sobre la aplicación del modelo educativo de la UTCh específicamente en las condiciones actuales con las que operan los talleres y laboratorios.

Para lograrlo se recurre a la estadística descriptiva convirtiendo los datos cualitativos en cuantitativos. Se aplica una encuesta, con escala Likert, donde se solicita la opinión acerca de la aplicación del modelo que incluye los criterios de: programas de asignatura y cumplimiento, actividad docente, estadías, recursos y equipamiento, educación continua, seguimiento de egresados y apoyos al estudiante.

Con base en el teorema de límite central, que dice que si una muestra es lo bastante grande ($n > 30$), sea cual sea la distribución de la muestra, seguirá aproximadamente una distribución normal.

Es decir, dada cualquier variable aleatoria, si extraemos muestras de tamaño n ($n > 30$) y calculamos los promedios de la muestra, dichos promedios seguirán una distribución normal. Además la media será la misma que la variable de interés, y la desviación estándar de la media muestral será aproximadamente el error estándar.

En el caso de la universidad en el periodo cuatrimestral mayo - agosto del 2014 se tiene como universo finito a 120 profesores y 1345 alumnos dentro del campus universitario. Por tanto se toma la decisión de aplicar, con un nivel de confianza del 95%, 50 encuestas a profesores y alumnos.

Resultados

Resultados cuantitativos

Al realizar una evaluación de la operación del modelo educativo de las UT en la UTCh, donde se analizan respuestas de profesores y estudiantes. En general el 82.5% de las opiniones son favorables en relación a la aplicación del modelo, sin embargo, existe un 17.5% de discrepancia en algunos de los criterios que representan áreas de oportunidad.

Comprobación estadística

Hay suficiente evidencia para aceptar la Hipótesis nula (Ho) que el 85% de los estudiantes encuestados están de acuerdo en que el modelo educativo se cumple satisfactoriamente.

$$H_0: p > .85$$

$$H_a: p < .85$$

La prueba de la Ho se realiza con un nivel del 95% de confianza, lo que en la tabla Z de distribución normal para ésta se posiciona en el área crítica en -1.645

Datos muestreados:

X= 77.9% = 46.75 Estudiantes encuestados
n= 55 Estudiantes encuestados
p= .85 Porcentaje de la muestra
q= .15 Complemento
 $\mu_o = np_o = (55)(.85) = 46.75$ Media
 $\sigma = \sqrt{np_o q_o} = \sqrt{(55)(.85)(.15)} = 2.6481$

$$Z = \frac{X - \mu_o}{\sigma} = \frac{(42.845) - (46.75)}{\sqrt{(55)(.85)(.15)}} = \frac{-3.905}{2.6481} = -1.4746$$

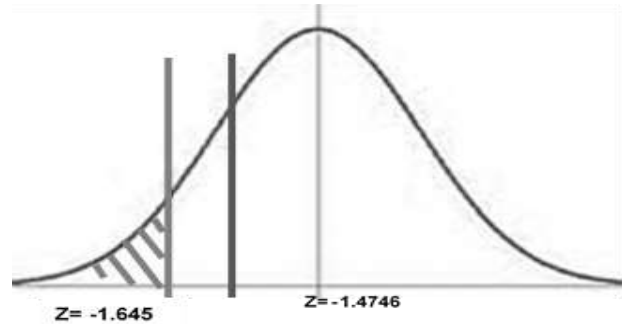


Figura 1 Prueba de Ho Estudiantes

Hay suficiente evidencia para aceptar la Hipótesis nula (Ho) que indica que el docente logra implementar el modelo educativo en un 80%.

$$H_0: p > .80$$

$$H_a: p < .80$$

La prueba de la Ho se realiza con un nivel del 95% de confianza, lo que en la tabla Z de distribución normal para esta confianza posiciona el área crítica en -1.645

Datos muestreados

X= 71.0% = 35.5 Profesores encuestados
n= 50 Profesores encuestados
p= .80 Porcentaje de la muestra
q= .20 Complemento
 $\mu_o = np_o = (50)(.80) = 40$ Media
 $\sigma = \sqrt{np_o q_o} = \sqrt{(50)(.80)(.20)} = 2.8284$
 $Z = \frac{X - \mu_o}{\sigma} = \frac{(35.5) - (40)}{(50)(.80)(.20)} = \frac{-2.85}{2.8284} = -1.5910$

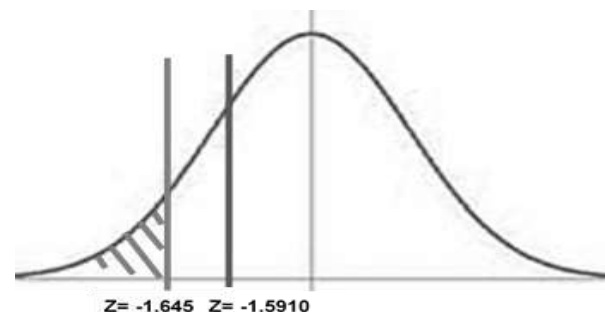


Figura 2 Prueba de Ho Profesores

Conclusiones

Respecto a los resultados obtenidos en las encuestas, el 15% de los estudiantes y el 20% de los docentes, no están de acuerdo que se opera adecuadamente el modelo. Los hallazgos detectados en este rango muestran que existen áreas de atención en las condiciones en que operan los equipos de laboratorios de informática y laboratorios o talleres pesados.

El 60% de los docentes responden que la mayoría de los equipos existentes son obsoletos; es decir, ya no están actualizados en lo que a tecnología se refiere.

El 60% de los estudiantes considera que el equipo de los laboratorios donde desarrollan las prácticas no es suficiente con respecto al número de alumnos que los utilizan. Además de no estar disponibles por no encontrarse en condiciones de uso.

Los docentes en un 80% aseguran que los equipos de laboratorio no son suficientes ni adecuados para realizar las estrategias que están incluidas en su programa de asignatura.

Así mismo, existen equipos que no pueden ser utilizados por varias razones.

Al no haber una percepción favorable de la aplicación del modelo en cuanto a las características que debe presentar el equipo de talleres y laboratorios (suficiente, reciente, adecuado y disponible), puede concluirse que la formación integral que demanda el sector productivo y la sociedad, en los egresados de nuestra institución se vea afectada, ya que las competencias no pueden desarrollarse en un entorno didáctico que carezca de la práctica en el desempeño.

Si bien los talleres y laboratorios no son el único medio que consigue conformar el perfil de egreso, si es uno de los elementos fundamentales que acercan al estudiante a un contexto análogo al mercado laboral. Este perfil se desarrolla con la práctica de asignaturas, que en su mayor proporción, están dedicadas a generar aprendizajes a través de materiales y equipo que se utilizan en estos espacios.

Se tiene la conciencia de que la gestión de equipos adecuados requiere de una inversión económica significativa por parte de la institución y en su caso, de los apoyos gubernamentales; pues se deben tomar en cuenta todas las aristas la situación como: un espacio con todas las instalaciones que requiere, el equipo (computadoras, tornos, PLC, cortadoras, motores, robots, entre otros), el material, el recurso humano capacitado y el mantenimiento preventivo y correctivo idóneo.

Cuando una institución no cuenta con los recursos para realizar una inversión a corto plazo, se puede recomendar la implementación de laboratorios virtuales (en aquellas asignaturas que sus programas permitan este tipo de estrategia) y convenios con empresas u otras instituciones que cuenten con equipo pertinente donde los estudiantes puedan acudir a realizar prácticas. Así como, cursos o talleres que complementen su formación.

Referencias

Alvarado, H. y Batanero, C. (2008). Significado del teorema central del límite en textos universitarios de probabilidad y estadística. *Estudios pedagógicos*, 2, 7 – 28.

CGUT (2006). *15 años Universidades Tecnológicas*. México: Secretaría de Educación Pública.

CGUT (2006). *Las Universidades Tecnológicas Mexicanas: Un modelo eficaz, una inversión pública exitosa, un sistema a fortalecer*. México: Secretaría de Educación Pública.

CGUT (2010). *Criterios generales para la planeación, el desarrollo y la evaluación, en la implementación de los programas educativos por competencias profesionales*. México: Secretaría de Educación Pública.

DGSU (2013). Matrícula total en la educación superior universitaria. Recuperado el 7 de abril del 2015, de <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/subdirecciones/matricula/matriculaSubsistema.aspx?ciclo=2013&m=0>

Lorandi, A., Hermida, G., Hernández, J. y Ladrón de Guevara, E. (2011). Los laboratorios virtuales y los laboratorios remotos en la enseñanza de la ingeniería. *Revista internacional de educación en ingeniería*, 4, 24 – 30.

Mir, A., González, R. O. y Castillo, A. (2005). *Los egresados de las Universidades Tecnológicas: Formación Profesional y situación laboral*. México: Secretaría de Educación Pública.

Monge, J. y Méndez, V. (2007). Ventajas y desventajas de utilizar laboratorios virtuales en educación a distancia. *Revista educación*, 31(1), 91 – 108.

Romero, M., Mendoza, D. M. y Colín, N. (agosto, 2009). Universidades Tecnológicas Mexicanas ante el cambio de nivel 5B al 5A. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 1(6). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/06/gmca.htm>

Secretaría de Educación Pública (1991). *Universidad Tecnológica. Una nueva opción educativa para la formación profesional a nivel superior (libro azul)*. México: SEP.

Spiegel, M. R. (2000). *Probabilidad y estadística*. México: McGraw Hill.

Tobón, T. S., Pimienta, J. H. y García, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.

Tobón, T. S. (2010). *Formación Integral y Competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Aproximaciones a la lúdica como movimiento interno triádico

YAÑEZ-FLORES, Sara*†, SÁNCHEZ-RIVERA, Lilia, ESPERICUETA-MEDINA, Marta y ROSALES-URIBE, Itzel

Universidad Autónoma de Coahuila, Blvd. Venustiano Carranza y S. González Lobo s/n Col. República CP25280, Saltillo, Coahuila.

Recibido 5 de Enero, 2015; Aceptado 3 de Marzo, 2015

Resumen

La investigación, *Lúdica: movimiento interno triádico*, exploró el fenómeno a través de 174 variables simples las cuales se organizaron de acuerdo a tres ejes: Lúdica; Aprendizaje y, Características individuales, variables descriptoras de la población y dos ejercicios, como preámbulo para entender los haceres y movimientos triádicos que realizan los estudiantes. La tesis refiere a: La lúdica, en las diferentes situaciones, ámbitos de referencia y temporalidad, es un proceso interno que mueve al individuo en dimensiones triádicas donde se refleja su carácter subjetivo, interactuante y las implicaciones del aprendizaje. Se tenía el referente de las representaciones triádicas (actuar, aprender, conocer/asombro, curiosidad, necesidad) acordes con los ejercicios diseñados expofeso en el instrumento de investigación, sin embargo, las triadas encontraron sus propias reconfiguraciones y acomodos en función de los particularidades que los estudiantes incorporaban. Las características sociodemográficas no aportaron significatividad en el nivel comparativo, ya que los reacomodos y reconfiguraciones están más en función de las situaciones, ámbitos de referencia y temporalidad e interactúan en el movimiento triádico que presenta flexibilidad, adaptabilidad e interacción subjetiva.

Estudiantes, Lúdica, movimiento triádico

Abstract

The research, *Lúdica: movimiento interno triádico*, explored the phenomenon through 174 simple variables which were organized according to three axes: Lúdica; Learning, and Individual characteristics, descriptive variables of the population and two exercises, as a preamble to understand the haceres y movimientos triádicos out by the students. The thesis relates to: La Lúdica, in different situations, fields of reference and temporality, is an internal process that moves the individual dimensions in triadic which reflected his subjective nature, concerns and the implications of learning. It was the bellwether of the triadic representations (act, learn, get to know/wonder, curiosity, need) chords with the proper exercises designed in the instrument of research, however, the triads found their own reconfigurations and accommodations depending on the features that the students incorporated. The sociodemographic characteristics provided no significance in the comparative level, since the realignments and reconfigurations are more depending on the situations, fields of reference and temporality and interact in the triadic movement that presents flexibility, adaptability and interaction subjective.

Students, Lúdica, triadic movement

Citación: YAÑEZ-FLORES, Sara, SÁNCHEZ-RIVERA, Lilia, ESPERICUETA-MEDINA, Marta y ROSALES-URIBE, Itzel. Aproximaciones a la lúdica como movimiento interno triádico. Revista de Sistemas y Gestión Educativa. 2015, 2-2:145-154

* Correspondencia al Autor (Correo Electrónico: investigaeduca@yahoo.com.mx)

† Investigador contribuyendo como primer autor

Introducción

El ser humano es lúdico, independientemente de su condición histórica, social y cultural; el juego, ha estado social, histórica y culturalmente hablando, presente en la vida del hombre. Sin embargo, mientras la lúdica es intrínseca a los individuos, el juego es extrínseco y circunstancial.

Desde la perspectiva intrínseca, la lúdica como ejercicio individual, personal e íntimo, ante los estímulos externos que llaman la atención del ser humano, incentivan su creatividad que lo lleva a buscar y tratar de encontrar las relaciones e interacciones entre las distintas ideas, sucesos y eventos, donde con cada nueva acción e interacción logra los aprendizajes.

Desde la perspectiva extrínseca, el juego, es una actividad donde se engloban una serie de actividades que presentan diferencias entre sí y es posible relacionarlo a la convivencia humana desde diferentes formas usos, utilidades y hasta modas, pero su característica definitoria son las reglas.

En esta investigación, se aborda lo relacionado a la lúdica; se inserta el juego, pero como actividad que puede o no recurrir el estudiante para el aprendizaje. La *Lúdica* desde la presente propuesta, se le entiende como “*el proceso interno que mueve al individuo en dimensiones triádicas en diversas situaciones, ámbitos de referencia y temporalidad implicando en ello el aprendizaje*”. (Yañez, 2013).

El *movimiento lúdico* (Yañez, 2012), término propio de esta investigación, dentro del aprendizaje permite al sujeto interrelacionarse con otros haceres, los propios y los ajenos, con la disposición al movimiento trológico que le permitan las relaciones e interrelaciones de lo desconocido, lo aprendido y lo por aprender.

Fundamentos teóricos: aproximaciones a la lúdica

La lúdica es continuamente relacionada como juego; en la lectura de algunos libros y artículos, se observa la propensión de relacionar la lúdica – juego, sin presentar explicaciones para esta unicidad de conceptos; unicidad que lleva a la complejización de los términos y su cabal entendimiento.

Duvignaud (1997), comenta que la parte o experiencia lúdica:

... ha sido ocultada por los historiadores, los sociólogos, los antropólogos, o que, al menos han pasado inadvertidos para ellos. Ni siquiera la propia filosofía le da importancia. Y si los psicólogos y psicoanalistas se interesan en ella, sólo es por su relación exclusiva con la infancia (pp. 12-13).

Es importante reconocer, comenta Duvignaud (1997) que, “en toda vida humana colectiva, esa región lúdica invade la existencia, empezando por la divagación, el sueño o la ensoñación, la convivialidad, la fiesta y las innumerables especulaciones de lo imaginario” (p. 25).

Aludiendo a la lúdica y creatividad, Jiménez (2003) aborda lo relacionado con el tiempo, donde la libertad de lo lúdico y el juego se contraponen con la finitud de la didáctica. Huizinga (2007), refiere que el elemento de «tensión» presta a la actividad lúdica, que por sí misma está más allá del bien y del mal, cierto contenido ético”; lo ético hace referencia al «ganar», que obliga al competidor (jugador) a ceñirse a las reglas del juego y los límites que el mismo impone.

Para Arce (2008), es necesario que se redimensione a la lúdica y las diferentes actividades que le son afines; para este autor, la lúdica se ha desdibujado, quizá por un miedo a enfrentarse a un espejo que le recuerde al hombre quién es, porque la lúdica es lo menos importante en esta vida ajetreada; reflexiona que, “Lo lúdico es aquello que nos lleva al espacio de desarrollo personal creativo, espontáneo y placentero; a la posibilidad de satisfacer necesidades básicas; a la construcción individual y colectiva; a la formación de la cultura, a una actitud de vida” (s/p).

Silva (n.d.), explica que estos rasgos en común entre juego y otra actividad, “deben su aparición al hecho de que la metáfora lúdica induce esa interpretación; si en lugar de aplicar una metáfora lúdica optáramos por una metáfora bélica, nuestra visión cambiaría de manera substancial” (p. 6).

Los autores referenciados, abordan y relacionan al juego y a la lúdica desde diferentes enfoques y perspectivas; sin embargo, por momentos se entretreje lúdica y juego pero en otros momentos se separa, semejando a la figura – fondo de Rubín. Lo que queda claro es que la lúdica (o lúdica para Duvignaud), lleva a la espontaneidad, a la libertad, al placer, a la creatividad y el juego es parte de ello.

Aproximaciones al aprendizaje y las diferencias individuales

Suárez (2002), explica que desde la psicología evolutiva y comparada se aborda lo relacionado con el aprendizaje y las diferencias individuales: edad, sexo, el temperamento, personalidad, a las condiciones biopsíquicas y socioculturales. Donde además, de esas diferencias, el sujeto adquiere modificaciones a través de las interacciones que van conformando sus experiencias de vida; así cada hombre es distinto a los demás.

La psicología evolutiva y comparada, comenta Suárez (2002), no alude al estudio de capacidades absolutas, a niveles de aprendizaje, sino a su ritmo. En lo que refiere a la psicología social, esta disciplina considera que “el comportamiento de un individuo no depende únicamente de sus aptitudes, inclinaciones y experiencias, sino también del marco social en el cual se encuentran” (p. 76).

En torno al tema de las diferencias individuales, está lo referido a los estilos y estrategias de aprendizaje. Los estilos de aprendizaje aluden a los procedimientos que cada persona utiliza cuando quiere aprender y estas se van definiendo de acuerdo y en función de lo que se quiere aprender.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, pueden considerarse como guías o facilitadoras de los aprendizajes, donde las personas de acuerdo a sus estilos y ritmos de aprendizaje, toman decisiones que les posibiliten cumplir los objetivos propuestos.

De acuerdo con Salas (2008), el estilo se relaciona con el “*conocer*”, donde el inicio de la cognición es la “*percepción*” que, “implica recibir, poseer, obtener y discernir información, ideas y conceptos (ver, escuchar, abstractos - concretos)” (p.15). Agregando que también se relaciona con el “*pensar*”: “proceso de la información y cómo piensan (convergentes-divergentes, lineal (secuencial)-esquemáticos, rápidos, espontáneos impulsivos- lentos, reflexivos)” (p.16).

Entre otras, estilo y “conducta” (entrecomillado del propio autor) donde, “los esquemas cognoscitivos, conceptuales y afectivos son los fundamentos de nuestra conducta, y las características estilísticas penetrantes y consistentes se reflejarán en las acciones de la persona.

Es decir, unos exploran la situación para captar la esencia, otros se centran en el problema; algunos necesitan una estructura explícita otros sin estructura y, algunos prefieren trabajar solos, en grupo y/o en determinados ambientes físicos” (pág. 18).

Lo presentado es este apartado, es un esbozo que muestra las diferentes posturas y relaciones en torno al aprendizaje desde el eje de las diferencias individuales. Diferencias individuales, que delinea su importancia por las relaciones tan estrechas entre aprendizaje, ya como diferenciación para la enseñanza o como apropiación que los estudiantes realizan de su entorno y lo interiorizan de acuerdo a sus marcos de referencia. Así el aprendizaje, visto desde las diferencias individuales, se aproxima más a la forma en que cada sujeto accede al aprendizaje, que a los niveles de los mismos. Además, las diferencias individuales, también guardan relación con la personalidad que es la que imprime sus maneras y formas de aprendizaje, dado que sus formas de aprender, conocer, pensar y comportarse los hace diferentes a los demás, pero al mismo tiempo los acerca a otras personas que presentan semejanzas en sus diferencias. De esta manera, la lúdica, como inherente al ser humano reflejará la constante en las diferencias individuales, considerando los marcos de referencia, es decir, sus situaciones, ámbitos de referencia y temporalidad.

Metodología

La investigación se realizó con estudiantes del último semestre cursado de la Escuela de Bachilleres Ateneo Fuente UAdeC; el Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de (CETis) No. 48 y jóvenes del primer semestre del Instituto Tecnológico de Saltillo (ITS), de la Universidad Tecnológica de Coahuila (UTC), y la Licenciatura en Enfermería de la UAdeC.

Lúdica: movimiento interno triádico, exploró el fenómeno a través de variables para la descripción de las características de los estudiantes que respondieron al cuestionario, tales como: género, edad, nivel educativo, número de hermanos, el lugar que ocupa con respecto a sus hermanos y su lateralidad.

Se diseñaron dos ejercicios a través de los cuales los estudiantes jerarquizaron la forma en que se mueven triádicamente en diferentes ámbitos, situaciones de referencia y temporalidad. Tanto las variables descriptoras de la población como los resultados de los ejercicios, se analizaron desde el nivel estadístico de frecuencias y porcentajes.

Los dos ejercicios se diseñaron con cuatro triángulos: *Familia, Escuela, Religión y Amigos* y cada uno de sus vértices, estaban identificados con las respuestas donde los estudiantes elegían lo primero, segundo o tercero que realizaba en los dos momentos:

Ejercicio 1. Alude al *Hacer*, realización de actividades en la vida cotidiana y en el tiempo libre desde el *actuar, el aprender y el conocer* (vértices).

Ejercicio 2. Refiere al *Mover*, actividad que lleva al sujeto al logro de sus aprendizajes, a través del asombro, la curiosidad y la necesidad (vértices).

La jerarquización realizada por los estudiantes, estaba supeditada a sus diferentes ámbitos, situaciones de referencia y temporalidad: familia, escuela, religión y escuela.

Además, para entender el fenómeno y responder a la interrogante de investigación, en el diseño del instrumento se recurrió a 174 variables simples integradas en tres ejes y sus variables complejas:

1). *Lúdica*: a) *hacer*, b) *movimiento* y c) *tiempo libre*; 2). *Aprendizaje*: a) *estrategias de aprendizaje*, b) *estilos de aprendizaje* y c) *reglas*, 3). Características individuales: a) *orientación de las emociones*, b) *personalidad* y c) *relaciones*. Las variables simples, los estudiantes las respondieron con la escala centesimal de razón (0 – 100).

El análisis de los datos obtenidos del cuestionario que incluyó las 174 variables simples distribuidas en las nueve variables complejas, arrojó un Alfa Cronbachs de 0.96 y el estandarizado de 0.97 que indica la consistencia del instrumento.

Resultados

Se aplicó el instrumento a 221 estudiantes, de los cuales la mayoría son mujeres y las edades encuentran mayor concentración entre los 17 y 19 años. Con referencia al número y el lugar que se ocupa entre los hermanos, el 22.48% indicó tener de un hermano; el 37.16% refirió tener dos hermano y el 21.1%% manifestó tener tres hermanos; lo mismo ocurre respecto al lugar que los sujetos ocupan respecto a sus hermanos.

De los 221 sujetos que respondieron el instrumento, el 92.31% presenta una lateralidad diestra y el 23.53% manifiesta que utiliza tanto el pie izquierdo como el derecho para la ascensión de las escaleras.

Ejercicios

Cada estudiante realizó los ejercicios que permitieron conocer sus movimientos tríadicos en diferentes entornos, ámbitos de referencia y temporalidad; el primer ejercicio preguntaba *Cuando haces algo en tu vida cotidiana y en el tiempo libre, ¿qué es lo primero, lo segundo y lo tercero que realizas?* Esta pregunta se respondía con: *actuar*, *aprender* y *conocer*.

El segundo ejercicio y que permite, al igual que el primero, describir a la población en sus *movimientos*, se le cuestionó al estudiante: *¿Qué te mueve para el logro de tu aprendizaje, tanto en tu vida cotidiana como en tu tiempo libre?*, la cual se respondía con el *asombro*, *la curiosidad* y *la necesidad*.

Ejercicio	Familia	Amigos	Religión
1			
Conocer	Fr=76;	Fr=59	Fr= 91
Aprender	%=34.39	%=26.70	%=41.18
Actuar			
2			
Asombro	Fr=58;	Fr=69;	Fr= 58
Necesidad	%=26.24	%=31.22	%=26.24
Curiosidad			

Tabla 1 Situación, ámbito y temporalidad de referencia

La lectura de las frecuencias y porcentajes más altos, se interpreta de la siguiente manera: en la *familia*, con los *amigos* y en la *religión*, los estudiantes en el *logro de sus aprendizajes* los mueve el *asombro*, después la *necesidad* y luego la *curiosidad*, iniciando la realización de sus actividades primero *conociendo*, después *aprendiendo* y luego *actuando* tanto en la vida cotidiana como en su tiempo libre.

Sin embargo, en la *Escuela*, para el logro del aprendizajes de los estudiantes, sus movimientos inician con el *asombro*, después la *curiosidad* y posteriormente la *necesidad*; lo que desencadena que primero *aprenden*, posteriormente *conozcan* y esto los lleva a *actuar*.

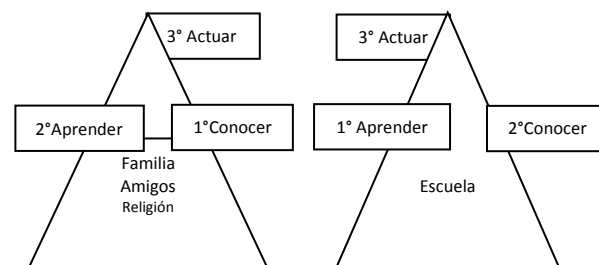


Ilustración 1 Hacer interno tríadicos (Yañez, 2012)

La Ilustración 1 y la Ilustración 2, reflejan los comportamientos tríadicos desde el *hacer* y *el mover*, que se analizaron anteriormente; representando las aproximaciones de los movimientos lúdicos, que es parte de la propuesta de esta investigación.

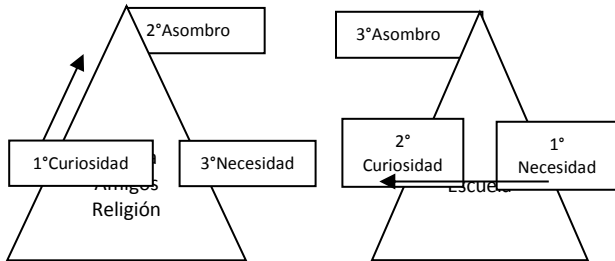


Ilustración 2 Movimientos internos tríadicos (Yañez, 2012)

Medidas de Tendencia Central

Los resultados se realizaron con las 174 variables simples que se integran en cada una de las variables complejas, recurriéndose a la estadística descriptiva; como un primer acercamiento, solamente se analiza uno de los ejes, sus variables complejas y simples que lo integran.

El eje Lúdica, se encuentra integrada por tres variables complejas: hacer, movimiento y tiempo libre (63 variables simples). En la variable Hacer (16 variables), se destacan siete variables que son consideradas significativas para la presente investigación: aprendizaje, creativa, divertida, espontánea, ética, libre y productiva.

La variable Hacer, en el diseño del instrumento se localiza con la pregunta *¿Cuándo realizas cualquier actividad (física, mental) en la vida cotidiana, ésta es...?*

La lecturas de los resultados, Tabla 1, muestra que en la normalidad, las actividades realizadas por los estudiantes son *espontáneas*, involucrando en ello las cuestiones *éticas* y *morales*.

Además, la realización de las actividades tanto en la vida cotidiana como en su tiempo libre, se presentan de forma libre, pero organizada.

Variable	N	Mín	Máx	X	CV	Sk	Z
Divertida	207	0	100	84.7	0.22	-1.7	4.55
Agradable	207	0	100	84.59	0.21	-1.93	5.27
Productiva	207	0	100	80.45	0.23	-1.75	4.39
Aprendizaje	207	10	100	80.08	0.23	-1.42	4.52
Creativa	207	0	100	75.59	0.28	-1.15	3.55
Disciplinada	207	0	100	75.25	0.31	-1.27	3.32
Organizada	207	0	100	74.92	0.33	-1.27	3.14
Libre	207	0	100	74.6	0.35	-1.06	2.88
Ética	207	0	100	72.39	0.34	-1.33	3.03
Espontánea	207	0	100	72.21	0.35	-1.1	3
Moral	207	0	100	70.71	0.37	-0.96	2.72
Reglamentada	207	0	100	65.23	0.46	-0.88	2.15
Mecánica	207	0	100	60.31	0.47	-0.7	2.14
Pasiva	207	0	100	59.24	0.53	-0.59	1.92
Monótona	207	0	100	40.43	0.76	0.3	1.32
Fastidiosa	207	0	100	36.61	0.76	0.25	1.31

$$\overline{Xx} = 71.33 \quad Ds = 4.09 \quad Ls = 75.41 \quad Li = 67.24$$

Tabla 2 Variable Compleja Hacer

Respecto a las variables que se localizan fuera del límite superior, indican que para los estudiantes, es *divertido* y *agradable* cuando se realizan *actividades dentro de la vida cotidiana*, ya sean *físicas* o *mentales*; además, estas actividades generalmente son *haceres productivos*, *creativos* e involucran al *aprendizaje*.

Fuera del límite inferior, se indica que las *actividades realizadas por los estudiantes en la vida cotidiana*, nunca son *monótonas*, *fastidiosas*, *mecánicas*, *pasivas* y *reglamentadas*.

Realizando una comparación entre los resultados de las medidas de tendencia central y el análisis factorial, de las siete variables consideradas de importancia en esta investigación, solamente seis variables son coincidentes: *espontáneo*, *ético*, *creativo*, *divertido*, *productivo* y *aprendizaje*; variables que se localizan en Factor 5 denominado, *Movimiento Lúdico*.

Variable compleja Movimiento

En la variable Movimiento (29 variables), solamente nueve variables impactan en la investigación, las cuales son: *actuar, aprender, asombro, conocer, curiosidad, hacer, necesidad, reglas y tiempo libre* (Tabla).

Variable	N	Mín	Máx	X	CV	Sk	Z
Aprender	207	0	100	87.34	0.2	-2.08	5.45
Curiosidad	207	5	100	84.12	0.26	-2	4.1
Imaginar	207	0	100	83.7	0.26	-1.87	3.9
Conocer	207	7	100	82.19	0.26	-1.69	4.11
Descubrir	207	10	100	81.45	0.26	-1.43	3.98
Libertad	207	0	100	81.14	0.26	-1.51	3.97
Sentir	207	0	100	81.07	0.3	-1.71	3.48
Creatividad	207	0	100	79.89	0.28	-1.66	3.71
Productividad	207	0	100	78.79	0.29	-1.59	3.7
Hacer	207	0	100	78.43	0.3	-1.55	3.4
Orden	207	0	100	75.58	0.3	-1.3	3.38
Actuar	207	0	100	75.48	0.35	-1.34	2.84
Interrelacionar	207	0	100	75.34	0.32	-1.43	3.23
Búsqueda	207	0	100	74.46	0.3	-1.11	3.48
Espontaneidad	207	0	100	74.3	0.33	-1.11	3.06
Elegir	207	0	100	73.33	0.32	-1.05	3.13
Trabajo	207	0	100	73.04	0.4	-1.27	2.58
Asombro	207	0	100	72.45	0.31	-1.11	3.31
Interiorizar	207	0	100	72.29	0.34	-1.19	2.99
Reglas	207	0	100	71.45	0.36	-1.27	2.85
Necesidad	207	0	100	70.65	0.36	-0.82	2.87
Tocar	207	0	100	68.33	0.42	-0.85	2.42
Fantasía	207	0	100	65	0.45	-0.82	2.23
Tiempo libre	207	0	100	64.89	0.47	-0.63	2.14
Equivocarse	207	0	100	64.26	0.4	-0.51	2.45
Separar	207	0	100	63.99	0.38	-0.68	2.66
Desconocer	207	0	100	59.48	0.47	-0.51	2.1
Carencia	207	0	100	47.61	0.62	-0.19	1.65
Desorden	207	0	100	46.07	0.65	-0.01	1.57

$$\overline{Xx}=71.33 \quad Ds=4.09 \quad Ls=75.41 \quad Li= 67.24$$

Tabla 3 Movimiento (Medidas de Tendencia Central)

En el instrumento, se localiza con la pregunta: *¿Consideras que en todo cambio que experimentas se promueve..?*

El análisis y la lectura de la Tabla 2, muestra que en la normalidad los cambios que experimentan los estudiantes, se promueve el interrelacionar, a través de *la búsqueda lo que les provoca elegir*, al tiempo que estos cambios, son *espontáneos* y permiten la *interiorización*, el *trabajo estando presentes las reglas*.

Las variables localizadas fuera del límite superior, indican que en la excepción, los cambios que los estudiantes experimentan, se promueve el aprender, la curiosidad así como el imaginar y el querer conocer; además, la *libertad* y el *sentir* también están presentes en los *cambios que experimenta los jóvenes y*, generalmente, *se promueve la creatividad, al tiempo que ese movimiento lleva al hacer, al actuar e incluye el poder descubrir, el tener productividad y el orden*.

Por localizarse fuera de los límites inferiores, en los *cambios que experimenta los estudiantes*, nunca es promovido el *desconocer y el desorden*; así mismo, los *cambios que experimentan, tanto en la vida cotidiana como en el tiempo libre, de acuerdo con los jóvenes, no se promueve el equivocarse, la fantasía, el tocar y el tiempo libre*.

Desde estas lecturas, se observa que los movimientos y haceres triádicos propuestos inicialmente, *Hacer: actuar, aprender y conocer y, Mover: curiosidad, necesidad y asombro*, presentan acomodados que los caracterizan por las intervenciones de elementos, acciones y aspectos dentro de los cambios que los estudiantes experimentan.

Es decir, los reacomodos expresados de acuerdo a los valores de las lecturas, los *movimientos y haceres triádicos* comienzan a mostrar influencias del *hacer* hacia el *mover* y viceversa.

Por lo anterior, estos reacomodos se les denominará *Predominios* (Ver Ilustración 3), ya que cada uno presentará características dominantes de sí mismo e incorporará elemento(s) del otro: *Predominio del hacer y Predominio del mover*.

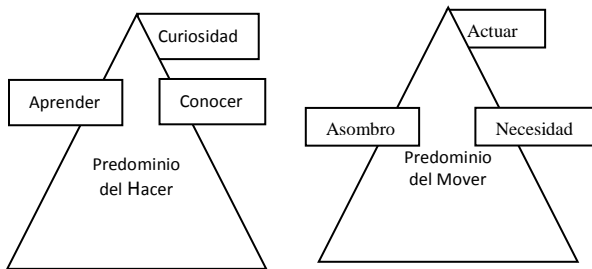


Ilustración 3 Predominios: interacción entre hacer y mover (MTC) (Yañez, 2012)

Al realizar un comparativo entre los resultados de las medidas de tendencia central y análisis factorial, las variables que encuentran coincidencia y que manifiestan los movimientos tríadicos son *aprender, conocer, curiosidad, hacer, actuar, necesidad, asombro y reglas*, que, se localizan en el *Factor 5 Movimiento Lúdico*; en el *Factor 7 Situación de aprendizaje* y, en el *Factor 14 Cambios que se experimentan*. La variable simple *tiempo libre*, no se localizó en el Análisis Factorial.

Variable compleja Tiempo libre

La variables de *Tiempo libre* (18 variables), que consideradas en esta investigación, son: *aprendizaje, conocer, desorden, juego, libertad, movimiento y reglas*. En el diseño del instrumento se localiza como: *¿Las siguientes acciones son incorporadas en tu tiempo libre?* En el espacio que los estudiantes utilizan y denominan tiempo libre, Tabla 3, normalmente incorporan acciones como el *aprendizaje, el autocontrol, la creatividad, el juego y la productividad* que, aunque fuera de su cotidianidad, impacta en esta.

Variable	N	Mín	Máx	X	CV	Sk	Z
Movimiento	207	0	100	84.04	0.28	-1.84	3.75
Libertad	207	0	100	82.92	0.28	-1.74	3.58
Diversión	207	0	100	82.46	0.29	-1.69	3.48
Conocer	207	0	100	77.24	0.3	-1.46	3.36
Placer	207	0	100	79.42	0.31	-1.43	3.16
Imaginación	207	0	100	78.24	0.35	-1.4	2.92
Productividad	207	0	100	72.62	0.37	-1.28	2.81
Creatividad	207	0	100	74.81	0.36	-1.12	2.78
Autocontrol	207	0	100	71.16	0.39	-0.97	2.63
Juego	207	0	100	72.62	0.39	-0.95	2.57
Aprendizaje	207	0	100	70.06	0.39	-0.81	2.53
Orden	207	0	100	70.24	0.39	-1.06	2.51

Fantasia	207	0	100	65.52	0.47	-0.68	2.13
Despreocupación	207	0	100	64.77	0.49	-0.59	2.06
Trabajo	207	0	100	65.95	0.51	-0.83	2.03
Ensayo y error	207	0	100	59.46	0.52	-0.52	1.98
Reglas	207	0	100	60.73	0.54	-0.67	1.88
Desorden	207	0	100	47.79	0.68	0.02	1.49

$\bar{X}_x=71.33$ $D_s=4.09$ $L_s=75.41$ $L_i=67.24$

Tabla 4 Tiempo libre

El movimiento, así como la libertad, al tiempo que la diversión, el placer, además de la imaginación y el conocer, son acciones que los alumnos indican que en la excepción, son incorporadas en su tiempo libre.

Las variables que se localizan fuera del límite inferior, indican que las acciones que nunca son incorporadas en el tiempo libre de los estudiantes son *la despreocupación, el desorden, el ensayo y el error, la fantasía, las reglas y el trabajo*.

Dentro de esta variable compleja *Tiempo libre*, las variables consideradas dentro de la tesis como lo son *aprendizaje y juego, libertad, movimiento y conocer*; así como *desorden y reglas*, en el Análisis Factorial (AF), solamente se localizan a las variables *aprendizaje, conocer, libertad y reglas dentro del Factor 5 Movimiento Lúdico*.

Conclusiones y Discusión

Respecto a la propuesta de esta investigación, no se aborda a la Lúdica como juego, sino desde sus dimensiones internas tríadicas; se coincide con Duvignaud (1997), en el sentido que la Lúdica invada la existencia humana, es decir, en cualquier *situación, ámbito de referencia y temporalidad*.

Se afirma que los estudiantes presentan diferentes movimientos tríadicos dependiendo de sus ámbitos de referencia y temporalidad.

La *Lúdica, como movimiento interno triádico*, tanto en la vida cotidiana como en el tiempo libre (temporalidad), presentan variabilidad y acomodo dependiendo de las situaciones y ámbitos de referencia donde se relacionan los estudiantes, lo que muestra su carácter subjetivo e interactuante.

El *hacer (actuar, aprender, conocer)* y el *mover* para el logro del aprendizaje (*asombro, curiosidad, necesidad*) interactúan en el proceso interno en movimiento triádico que presenta flexibilidad, adaptabilidad e interacción subjetiva.

Se encontró evidencia de que los movimientos internos triádicos, no encuentran fijismo o repetición, por el contrario con cada interacción que los estudiantes realizan en su cotidianeidad y en el tiempo libre, los movimientos triádicos encuentran nuevos acomodos y reconfiguraciones; mostrando, que los movimientos triádicos están impregnados de subjetividades e intersubjetividades; de relaciones e interrelaciones, de formas ser, de percibirse y de percibir.

Los movimientos internos triádicos, presentan diferentes interacciones y caracterizaciones entre el *hacer* y *mover*: a). Predominio del *hacer*: *aprender (hacer), curiosidad (movimiento), conocer (hacer)* y, b). Predominio del *mover*: *actuar (hacer), asombro (mover), necesidad (mover)*.

Dependiendo de las situaciones y ámbitos de referencia de los sujetos, el *proceso interno triádico, en el Predominio del hacer*, inicia con la *curiosidad*, moviéndose hacia el *aprender* y al *conocer*.

Este primer movimiento interno triádico, *Predominio del hacer*, es el impulso que lleva al sujeto a iniciar el Predominio del mover a través del *actuar (hacer), la necesidad* e incorpora al *asombro* (Ver Ilustración 4, p.104).

La *lúdica*, para Arce (2008), es la que lleva al espacio del desarrollo personal creativo, espontáneo y placentero, a la posibilidad de satisfacer necesidades básicas desde lo individual y lo colectivo: es una actitud de vida. Sin *lúdica*, es perder la esperanza, es la racionalidad excesiva, el derrumbamiento de sueños, de ausencia de afecto y relaciones significativas.

Huizinga (2007), refiere que la actividad *lúdica*, presenta, cierto contenido ético; se observó que en los resultados, los estudiantes manifestaron que en la realización de *cualquier actividad (física, mental) en la vida cotidiana, estas son espontáneas*, involucrando en ello las cuestiones *éticas y morales; además, la realización de las actividades tanto en la vida cotidiana como en su tiempo libre, se presentan de forma libre, pero organizada*.

Los estudiantes, manifiestan sus *movimientos internos triádicos*, en actividades realizadas de manera espontánea, libre e impregnada de libertad, pero dentro del orden y con disciplina, reflejando que dentro de las situaciones de aprendizaje son amables y colaborativos, aunque también pueden haber competencia; sin embargo, esto no refiere a un “estudiante ideal o idílico”, por el contrario, los estudiantes son capaces de reconocer, que los *haceres* y *movimientos* pueden ser mecánicos, pasivos y reglamentados, pero no por ello improductivos. Reflejan que en la cotidianeidad y en el tiempo libre hay orden y productividad pero también creatividad. La *Lúdica como movimiento interno triádico*, evidencia que más allá de las diferencias sociodemográficas, las diferencias individuales se manifiestan a través de los diferentes comportamientos, formas de aprender, de pensar y de relacionarse, que se reflejan en los *reacomodos* de su *hacer* y *mover* con cada intervención de elementos, aspectos y acciones que mueven a los estudiantes al logro de sus aprendizajes.

Referencias

- Alonso G., C. M., & Gallegos G., D. J. (s/f). CIEA. Recuperado el 10 de abril de 2009, de www.ciea.udec.cl/trabajos/Alonso-Gallegos
- Alonso, C. G. (1999). Estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. España: Mensajero.
- Arce, H. J. (4 de febrero de 2008). Letralia, Tierra de letras. Recuperado el 27 de abril de 2009, de Letralis, Tierra de letras: www.letralia.com/180/ensayo03.htm
- Crozier, R. W. (2001). Diferencias individuales en el aprendizaje: personalidad y rendimiento escolar. Narcea.
- Duvignaud, J. (1997). El juego del juego. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H.-G. (1991). La actualidad de lo bello. Barcelona: Paidós.
- Huizinga, J. (2007). Homo ludens. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Jiménez, V. C. (4 de marzo de 2003). UMBRAL, Revista de educación, Cultura y Sociedad. Recuperado el 25 de abril de 2009
- Jiménez, V. C. (2005). La inteligencia lúdica: juegos y neopedagogía en tiempos de transformación. Editorial Magisterio.
- Moltmann, J. (1972). Sobre la libertad, la alegría y el juego. Salamanca: Ediciones Sigueme.
- Salas S., R. E. (2008). Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Silva, O. H. (n.d). Recuperado el 2 de mayo de 2009, de Google académico: <http://silvaba.googlepages.com/INAH.pdf>

Informe de evaluación diagnóstica de un grupo de 5° grado de educación primaria

GARIBAY-FLORES, Frybe*† & CHAPA-CHAPA, Mireya

Escuela Normal Pablo Livas. Dr. Coss no. 500 CP 64 200. Sabinas Hidalgo, Nuevo León, México

Recibido 5 de Enero, 2015; Aceptado 4 de Marzo, 2015

Resumen

El desarrollo de las competencias necesarias para afrontar la labor docente actual requiere que desde la formación inicial haya un acercamiento a las escuelas de educación primaria y se realicen actividades de práctica profesional en la que se apliquen los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en el estudio de los diferentes cursos del Plan de estudios 2012 para la formación de maestros de educación básica.

El objetivo del siguiente trabajo es presentar los resultados obtenidos de la aplicación de un proceso de diagnóstico educativo, realizado como parte de las actividades del curso Trabajo docente e innovación, de 5° semestre. A partir del desarrollo de conceptos teóricos y metodológicos, su puesta en práctica generó una descripción inicial del grupo de 5° grado con el que se trabajará durante el ciclo escolar. Los resultados indican que la principal fortaleza detectada es la competencia lectora, especialmente en la velocidad y fluidez lectora, ya que todos los niños leen y la mayoría lo realiza correctamente. El área de oportunidad que requiere mayor atención, de acuerdo a los resultados es la capacidad de resolver problemas matemáticos.

Diagnóstico, educación primaria, formación inicial docente

Abstract

The development of necessary skills to be a teacher nowadays requires work nearly with elementary schools and create opportunities of professional practice activities in which the knowledge, skills and attitudes acquired in the study of the different courses of the current official curriculum (Plan 2012) for the training of elementary school teachers are applied.

The aim of this paper is to present the results of applying a process of educational diagnosis, performed as part of the activities in the course Trabajo docente e innovación, in 5th semester. With the development of theoretical and methodological concepts, the implementation generated an initial description of the group of 5° grade the student teacher will work during the school year. The results indicate the main strength detected is reading skills, especially in reading speed and fluency, since all children read and most of them succeeds. The area of opportunity that requires more attention, according to the results is the ability to solve mathematical problems.

Diagnosis, elementary education, initial teacher training.

Citación: GARIBAY-FLORES, Frybe, & CHAPA-CHAPA, Mireya. Informe de evaluación diagnóstica de un grupo de 5° grado de educación primaria. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa* 2015, 2-2:155-160

* Correspondencia al Autor (Correo Electrónico: fryberenice29@hotmail.com)

† Investigador contribuyendo como primer autor

Introducción

La evaluación diagnóstica es una actividad científica, teórico-técnica, insertada en el proceso enseñanza-aprendizaje, que incluye actividades de medición, estimación-valoración (assessment) y evaluación, que consiste en un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica, orientada al conocimiento y valoración de cualquier hecho educativo con el propósito de tomar una decisión para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje (Marí, 2007).

Para realizar el proceso de diagnóstico y valorar la situación inicial del grupo de 5° grado con el que se trabajará en diferentes momentos del ciclo escolar 2014 – 2015 en el marco de las actividades de práctica profesional de la formación inicial docente se consideraron los siguientes aspectos: (1) la situación inicial del grupo, a partir de la valoración realizada por el profesor titular; (2) las características de los niños, considerando, sus cualidades, trabajo cotidiano, relación con otros niños, fortalezas y áreas de oportunidad; (3) el ambiente de trabajo en el aula, (4) la habilidad lectora y (5) habilidad para resolver problemas matemáticos. El objetivo del estudio es realizar una evaluación diagnóstica del grupo de estudiantes para adaptar la práctica docente a sus características, además los resultados serán el punto de partida para el diseño de un proyecto de innovación educativa.

Revision de literatura

Conocer la evaluación diagnóstica que realizó el profesor al inicio del ciclo escolar es muy importante debido a que esta información permite saber cómo los profesores de primaria realizan este proceso, qué instrumentos se utilizan, qué materias se consideran y qué resultados obtuvieron los niños, además para qué se usa la información y cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad de los niños.

Es importante conocer las características de los niños como sus cualidades, forma de trabajo cotidiano, fortalezas, debilidades y su relación con otros niños, porque de esta forma se facilita trabajar con ellos y adaptar las actividades y trabajos de acuerdo a sus características, además permite también saber en qué necesitan ayuda.

El Plan de Estudios 2011 Educación Básica define los ambientes de aprendizaje como escenarios construidos para favorecer de manera intencionada las situaciones de aprendizaje. Constituyen la construcción de situaciones de aprendizaje en el aula, en la escuela y en el entorno, pues el hecho educativo no sólo tiene lugar en el salón de clases, sino fuera de él para promover la oportunidad de formación en otros escenarios presenciales y virtuales (SEP, 2011).

Es muy importante conocer el ambiente de trabajo en el aula, para saber cuál es la manera en qué se trabaja mejor con el grupo y qué tipo de actividades se realizan mejor con los alumnos, con el fin de lograr que adquieran los aprendizajes esperados.

La competencia lectora se puede definir como la capacidad de construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia gama de tipos de texto, continuos y discontinuos, asociados comúnmente con las distintas situaciones que pueden darse tanto dentro como fuera de la escuela (INCE, 2000)

Conocer las habilidades que comprende la competencia lectora, es importante porque es necesario saber en qué consisten para poder valorarlas correctamente en los niños.

A continuación se presentan las habilidades que conforman la competencia lectora:

Velocidad de lectura es la habilidad del alumno para pronunciar palabras escritas en un determinado lapso de tiempo intentando comprender lo leído. La velocidad se expresa en palabras por minuto.

Fluidez lectora es la habilidad del alumno para leer en voz alta con la entonación, ritmo, fraseo y pausas apropiadas que indican que los estudiantes entienden el significado de la lectura, aunque ocasionalmente tengan que detenerse para reparar dificultades de comprensión. La fluidez lectora implica dar una inflexión de voz adecuada al contenido del texto respetando las unidades de sentido y puntuación.

Comprensión lectora es la habilidad del alumno para entender el lenguaje escrito; implica obtener la esencia del contenido, relacionando e integrando la información leída en un conjunto menor de ideas más abstractas, pero más abarcadoras, para lo cual los lectores derivan inferencias, hacen comparaciones, se apoyan en la organización del texto, etcétera (SEP, 2013).

De acuerdo al Programa de Estudios 2011 Educación Básica Primaria, la habilidad de resolver problemas matemáticos implica que los alumnos sepan identificar, plantear y resolver diferentes tipos de problemas o situaciones; se trata también de que los alumnos sean capaces de resolver un problema utilizando más de un procedimiento, reconociendo cuál o cuáles son más eficaces; o bien, que puedan probar la eficacia de un procedimiento al cambiar uno o más valores de las variables o el contexto del problema, para generalizar procedimientos de resolución (SEP, 2011).

La capacidad de resolver problemas matemáticos es una habilidad básica que deben tener los niños, es muy importante conocer que implica esta capacidad y cómo debemos evaluarla para poder ayudarlos a desarrollarla de la mejor manera.

Metodología

Los participantes fueron alumnos de la Escuela 13 de septiembre, de 5° grado A, que cuenta con 21 alumnos, 13 niños y 8 niñas. Para la realización del diagnóstico, se consideraron 8 instrumentos, cada uno con un propósito específico.

Instrumento	Descripción
1. Entrevista al profesor del grupo	Guion de entrevista con 5 preguntas abiertas
2. Rejilla de observación de las características de los niños	Tabla para llenar con las características de los niños tomando en cuenta, cualidades, trabajo cotidiano, fortalezas y debilidades.
3. Anecdótico	Tabla para llenar con la fecha, descripción y algo interesante de lo que pasó cada día.
4. Ejercicio prediseñado para calcular la lectura por minuto.	Lectura Relatos de fantasmas que contiene 228 palabras.
5. Lista de registro para valorar la fluidez lectora.	Tabla para registrar la calificación y nivel que tienen en fluidez lectora.
6. Ejercicio prediseñado para valorar comprensión lectora.	Ejercicio con preguntas con base en el texto Relatos de fantasmas, que tienen valor de 10 puntos.
7. Ejercicio prediseñado para medir el uso de algoritmos.	Ejercicio con las 4 operaciones básicas con un valor total de 10 puntos.
8. Ejercicio prediseñado con problemas razonados.	Ejercicio de 5 reactivos para evaluar la capacidad de realizar problemas razonados.

Tabla 1 Instrumentos empleados en el diagnóstico

La evaluación diagnóstica se realizó durante las actividades de la primera Jornada de Observación y Práctica Docente, realizada del 08 al 19 de septiembre de 2014. La entrevista al profesor se realizó el día miércoles 17 de septiembre, en el salón de clases durante el receso. La observación a los niños se llevó a cabo durante las dos semanas de la jornada de práctica, mientras se realizaban las diferentes actividades del día.

El llenado del anecdotario se hizo en las tardes después de concluir el horario de clases.

Los ejercicios para valorar la competencia lectora se aplicaron en distintos días en los que hubo oportunidad. El cálculo de la lectura por minuto se realizó durante la segunda semana de práctica, antes de entrar a clases o después de la hora de salida. Para valorar la fluidez lectora se leyó un párrafo de una lección del libro de Ciencias Naturales y se evaluó de acuerdo a la entonación, ritmo y pausas que realizaban los alumnos. En lo que se refiere a la lectura comprensiva, el ejercicio se aplicó el día miércoles 17 de septiembre, debido a que ese día asistieron todos los niños.

Para evaluar la habilidad de resolver problemas matemáticos, el ejercicio de operaciones básicas se aplicó el día miércoles 17 de septiembre en las primeras horas de clase en un espacio de tiempo de veinte minutos. La capacidad de resolver problemas razonados se valoró con el ejercicio aplicado el mismo día antes de la hora de recreo.

Los instrumentos utilizados para realizar la evaluación diagnóstica fueron diseñados por el responsable del curso Trabajo Docente e Innovación en septiembre de 2014 (Chapa, 2014).

Las indicaciones para utilizar los instrumentos así como para realizar la revisión y calificación de cada uno de ellos fueron también proporcionados (Chapa, 2014a; 2014b; 2014c). La estrategia general para el análisis consistió en (1) Llenado de información en registros y concentrados; (2) Lectura general de lo registrado; (3) Identificación de la información reiterada mediante conteo de frecuencias; (4) Organización de la información en tablas y gráficas, (5) Descripción de resultados.

Resultados

En lo que se refiere a la situación inicial del grupo, de acuerdo a la información proporcionada por el maestro de grupo, se realizó una valoración que consistió en un examen de diagnóstico de las materias de español y matemáticas. También por parte de la escuela se aplicó un examen considerando estas materias. Esta información le sirvió al profesor para detectar el nivel en que llegaron los alumnos y con base en ese resultado trabajar con ellos, en las áreas que necesitaban más apoyo.

En la evaluación realizada por el profesor, los niños obtuvieron como resultados un nivel muy bajo en la materia de matemáticas y un nivel regular en la de español. A partir de la evaluación inicial el profesor detectó como fortalezas de los niños la lectura, ya que la mayoría lo hace bien. Las áreas de oportunidad, desde la perspectiva del profesor son matemáticas, la lectura comprensiva, la ortografía y corregir la escritura.

En relación a las características de los niños, a partir de la información obtenida de la rejilla de observación, es posible decir que las cualidades que más se reiteran son la atención, inteligencia, participación y alegría de los niños. En referencia al trabajo cotidiano de los niños, éstos se distraen fácilmente, cumplen satisfactoriamente con las actividades, pero muchos no se esfuerzan por hacer bien las cosas y la mayoría trabaja lento, sobre todo cuando se trata de escribir. Las relaciones entre los niños del grupo se distinguen por ser buenas y de respeto, sólo en algunos casos los niños tienen conflictos con otros o con las niñas. Las principales fortalezas del grupo son la participación en las diferentes actividades, creatividad y realización de los trabajos y tareas y las debilidades son que la mayoría se distrae fácilmente y no se esfuerzan por hacer las cosas bien.

De acuerdo a la información recogida en el anecdotario, el ambiente de trabajo del grupo se distingue por ser tranquilo, los niños suelen poner atención a las clases, aunque existen algunos niños que en ocasiones se distraen, la mayoría participa mucho, sobre todo cuando algo les interesa y realizan todas las actividades y trabajos, pero algunos tardan mucho porque son lentos para escribir. Los sucesos más interesantes se relacionan con la participación y atención que mostraron en las diferentes actividades, en algunas ocasiones a causa del comportamiento o indisciplina y por discusiones o conflictos entre algunos niños.

Para la valoración de la competencia lectora, los resultados se dividen en tres apartados. La velocidad lectora de los niños se caracteriza por ser variada, 4 niños se ubican en nivel requiere apoyo, 1 niño se acercan al estándar, 4 se encuentran en el estándar correspondiente a 5° grado y 11 estudiantes leen con rapidez avanzada para el 5° grado. En fluidez lectora, los resultados muestran que 2 niños se ubican en nivel requiere apoyo, 4 niños se acercan al estándar, 12 se encuentran en el estándar correspondiente a 5° grado y 2 estudiantes se ubican en un nivel avanzado. Para la comprensión lectora, se consideró que los niños respondieran algunas preguntas sobre el texto con sus propias palabras. Para este ejercicio, el puntaje máximo a obtener era de 10 puntos y el mínimo de 0.

Calificación	10	8	6	4	2	0
Cantidad de alumnos	0	6	7	4	2	2

Tabla 2 Concentrado de resultados del ejercicio de comprensión lectora

Como se observa en la Tabla 2, la mayoría de los niños obtuvo una calificación de 6, lo que indica que la mayoría contestó bien las primeras preguntas, pero no pudo escribir correctamente sobre qué trataba el texto.

Al revisar los ejercicios, es posible notar que el principal error de los niños es que no saben explicar con sus propias palabras porque no leen lo suficiente para comprender, la mayoría solo escribe igual cualquier parte del texto. En la capacidad de resolver problemas matemáticos se realizaron dos ejercicios. En el primer ejercicio, de operaciones básicas, el promedio del grupo es de 2.14. De acuerdo a los resultados, la operación con la que los niños tienen mayor dificultad es multiplicación. (Tabla 3).

Al revisar los ejercicios de los niños es posible detectar que el error más común es en el problema de la multiplicación. Debido a que no ordenan correctamente las cantidades y al sumar obtienen otro resultado.

Operación	Ejemplo en el ejercicio	Niños que la contestaron correctamente	Niños que la contestaron equivocada
Resta	600.500 – 256.367=	7	14
Multiplicación	34.690 x 42 =	2	19
División	11,450 ÷ 25 =	6	15
Suma	23.564 + 122.662 + 205=	3	18

Tabla 3 Resultados obtenidos en operaciones básicas

En el ejercicio para evaluar la capacidad para resolver problemas razonados el promedio obtenido por el grupo es de 1.14. En este ejercicio, que constaba de 5 reactivos, la calificación mínima podía ser de 0 y la máxima de 10. Los problemas tenían distinto nivel de dificultad, en la Tabla 4 es posible ver los resultados de acuerdo a cada problema.

Problema	Dificultad	Niños que la contestaron correctamente	Niños que la contestaron equivocada
1	Media	1	20
2	Media	3	18
3	Alta	1	20
4	Media	4	17
5	Baja	3	18

Tabla 4 Resultados obtenidos en problemas razonados

El problema en el que más se equivocaron los niños fue el número 1 y 3, esto se debe a que no leyeron correctamente el problema y no tomaron en cuenta algunos datos por lo que obtenían otros resultados.

Conclusiones

La evaluación diagnóstica, desde mi perspectiva como docente en formación sirve para conocer el nivel en que llegan los alumnos al pasar a otro grado y con los resultados saber cuáles son sus fortalezas y áreas de oportunidad, para adecuar nuestras actividades y así poder ayudarles en lo que necesiten, además es importante conocer las características de los niños para generar ambiente de trabajo donde ellos puedan obtener los aprendizajes. El proceso de evaluación diagnóstica realizado fue de gran utilidad para conocer los conocimientos que tienen actualmente los niños en las materias de español y matemáticas, conocer sus características, sus fortalezas y áreas de oportunidad. Tomando en cuenta los resultados obtenidos en cada una de las áreas incluidas en la evaluación diagnóstica y a partir de mi experiencia de trabajo con los niños, considero que este grupo de 5º grado en particular, posee fortalezas y áreas de oportunidad (Tabla 5).

La principal fortaleza detectada es la competencia lectora, especialmente en la velocidad y fluidez lectora, ya que todos los niños leen y la mayoría lo realiza correctamente. El área de oportunidad que requiere mayor atención, de acuerdo a los resultados es la capacidad de resolver problemas matemáticos. Para atender esta problemática es necesario diseñar actividades en las que se incluyan ejercicios en donde se planteen situaciones problemáticas y los niños busquen una solución, reflexionen sobre el problema y encuentren diferentes formas para resolverlo.

Referencias

Chapa, M. (2014). *Ejercicios para los niños. Elaboración del diagnóstico*. México: Escuela Normal Pablo Livas. Documento no publicado.

Chapa, M. (2014a). *El reto de esta JoPD: la elaboración del diagnóstico*. México: Escuela Normal Pablo Livas. Documento no publicado.

Chapa, M. (2014b). *Instrumentos para registro. Elaboración del diagnóstico*. México: Escuela Normal Pablo Livas. Documento no publicado.

Chapa, M. (2014c). *Indicaciones para evaluar. Elaboración del diagnóstico*. México: Escuela Normal Pablo Livas. Documento no publicado.

Marí, R. (2007). *Propuesta de un modelo de diagnóstico en educación*. Bordón Madrid: Universidad de Valencia.

Secretaria de Educación Pública (2013). *Manual de procedimiento para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula*. México, D.F.

Secretaria de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011 Educación Básica Primaria*. México, D.F.

Secretaria de Educación Pública (2011). *Programa de estudios 2011. Primaria Cuarto grado*. México, D.F.

Aspecto	Fortalezas	Áreas de oportunidad
Situación inicial del grupo	La lectura.	Escritura, ortografía, matemáticas y lectura comprensiva.
Características de los niños	Participación, atención, inteligencia y creatividad.	Disciplina, organización y la relación del grupo.
Ambiente de trabajo	Muestran atención, participan y trabajan adecuadamente.	Orden y trabajar más rápido.
Competencia lectora	Todos pueden leer adecuadamente.	Mejorar la comprensión y fluidez lectora.
Capacidad de resolver problemas matemáticos	Pueden realizar bien las operaciones sencillas.	Capacidad para resolver problemas razonados y las operaciones básicas.

Tabla 5 Fortalezas y áreas de oportunidad detectadas en la evaluación diagnóstica

La WebQuest en la Enseñanza de Inglés

SOSA, Guadalupe*†, HERNÁNDEZ, Xóchitl, DELGADILLO, Mónica y BECERRIL, César

Universidad Tecnológica Fidel Velázquez

Recibido 5 de Enero, 2015; Aceptado 3 de Marzo, 2015

Resumen

La presente investigación es el resultado de la propuesta del uso de la WebQuest como apoyo en las clases presenciales de inglés III de la Universidad Tecnológica Fidel Velázquez. La descripción de la herramienta, las características y los beneficios del uso de ésta. Esta investigación, presenta las distintas etapas que componen la elaboración de una WebQuest. De igual manera, se presenta la WebQuest elaborada para la asignatura de inglés III del cuatrimestre 2015-3, los componentes y el producto esperado.

Colaborativo, creatividad, investigación, educación, información.

Abstract

This research is focused on the use of the WebQuest to complement English classes at the University Fidel Velazquez. The description of this tool, its characteristics and the benefits from it.

Collaborative, creativity, research, education, information.

Citación: SOSA, Guadalupe, HERNÁNDEZ, Xóchitl, DELGADILLO, Mónica y BECERRIL, César. La WebQuest en la Enseñanza de Inglés. Revista de Sistemas y Gestión Educativa 2015, 2-2: 368-373

* Correspondencia al Autor (Correo Electrónico: yazminelt@gmail.com)

† Investigador contribuyendo como primer autor

Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación son el presente en las aulas y el Internet ha cobrado mayor importancia en todos los aspectos de nuestra vida ya sea como medio de comunicación, como fuente de información o como espacio para compartir nuevos contenidos.

La educación es un campo en el que el Internet es una herramienta esencial, sin embargo como recurso didáctico al ser una fuente inagotable de información tiene algunos inconvenientes debido a la gran cantidad de información a nuestra disposición. Al realizar una búsqueda es casi una hazaña encontrar información relevante y confiable sin invertir una buena cantidad de tiempo en esta actividad.

La WebQuest ha surgido como una forma de abordar esta problemática al proponer actividades de indagación o investigación en las que se usa la información disponible en Internet pero que está diseñada y estructurada para evitar los obstáculos que conlleva una búsqueda en internet además de potenciar el pensamiento crítico y creatividad. Argote, Palomo, Sánchez, y Ruiz (s.f.) explican que una WebQuest logra optimizar el trabajo de los alumnos ya que ellos se enfocarán en el procesamiento de la información y no en su búsqueda.

¿Qué es una WebQuest?

La WebQuest tiene sus orígenes en el año 1995 en la Universidad Estatal de San Diego California en donde los profesores Bernie Dodge y Tom March concibieron una metodología que implicaba el uso del Internet para llevar a cabo actividades de investigación, después de ponerla en práctica por primera vez encontraron que era estimulante para los estudiantes y que promovía procesos cognitivos de alto nivel.

En palabras de Dodge (en Starr, 2012) una WebQuest es una actividad orientada a la investigación en donde alguna o toda la información con la que interactúan los estudiantes viene de recursos de Internet.

Quintana e Higuera (2009) proponen que la WebQuest es una forma de trabajo en la que, a partir de la presentación de una situación relativa a un tema o temas y su contexto se desarrolla una tarea o proyecto de forma colaborativa. En esta propuesta se hace uso de información ubicada en Internet, la cual ha sido preseleccionada por el docente para garantizar su calidad y confiabilidad, este trabajo a menudo concluye con una presentación pública.

La WebQuest se fundamenta en los principios del constructivismo, trabajo colaborativo, inteligencias múltiples y pensamiento crítico. Kohut (2002) enfatiza las características que una WebQuest retoma de la teoría constructivista ya que las actividades se centran en los estudiantes y son ellos quienes construyen el aprendizaje usando conocimientos existentes. Cuando se pide a los estudiantes analizar, comparar y sintetizar nueva información, ellos usan estos conocimientos y experiencias previas para crear un sentido de esta nueva información además de aplicar habilidades de pensamiento de alto nivel. Así, los estudiantes desempeñan un papel activo en su formación, es decir dejan de ser receptores de información y se convierten en constructores de conocimiento.

Una WebQuest también promueve estrategias de aprendizaje colaborativo ya que cada estudiante toma un papel dentro del grupo, lo cual también promueve la motivación. Además, al tener que abordar problemas extensos, complejos y en ocasiones controversiales los estudiantes tendrán que dividir las tareas.

Lo cual de ninguna manera significa que no lograrán una comprensión general del tema ya que esto se logrará en otra etapa del proceso, así pondrán en práctica diversas estrategias, coordinando esfuerzos de forma que se logre completar la tarea. Un aspecto más a destacar es que esta metodología se centra en el estudiante y la labor del profesor será guiar, apoyar, orientar, es decir será un facilitador.

Kohut (2002) expone que otra virtud que ofrece la WebQuest es que puede satisfacer las necesidades de la mayoría de las inteligencias propuestas en la teoría de inteligencias múltiples de Howard Gardner ya que se puede ajustar a las diferentes formas en que los estudiantes aprenden, por ejemplo ofrece oportunidades de escuchar y leer información para después verbalizar sus conclusiones en una presentación oral abordando la inteligencia verbal o lingüística; se puede elaborar una presentación multimedia para presentar resultados o elegir recursos en internet como mapas, cuadros, fotografías, etc. ajustándose a aquellos estudiantes que presentan inteligencia visual o espacial y musical. Debido a que un elemento esencial en la WebQuest es la resolución de un problema aquellos estudiantes que poseen una inteligencia lógico-matemática destacarán; en cuanto a los estudiantes kinestésicos se les puede asignar una tarea motriz tal como operar la computadora.

¿Cómo se estructura una WebQuest?

Se sugieren seis apartados fundamentales en una WebQuest:

1. **Introducción.** Se establece el tema a desarrollar. Quintana e Higuera (2009) explican que se trata de la presentación a los estudiantes por lo cual debe ser motivadora, y se sugiere que esté relacionada con un uso o necesidad real.

En esta sección se presentará de forma general la tarea a realizar, puede plantearse una pregunta, un reto, o problemática por solucionar.

2. **Tarea.** Se describe de forma clara y concisa el producto que se va a elaborar, generalmente se propone la realización de una presentación. Dodge (en Starr, 2012) sugiere algunos tipos de tareas que se pueden asignar como tareas de recopilación, de repetición, de misterios, de periodismo, de diseño, de productos creativos, para construcción de consenso, de persuasión, de autoconocimiento, analíticas, de emisión de juicio y científicas.
3. **Proceso.** Se indican de forma clara los pasos a seguir para realizar la tarea. Algunos autores sugieren dividir la tarea en subtareas ya que esto puede facilitar la realización de la actividad.
4. **Recursos.** Es en esta sección en donde se pone a disposición de los estudiantes las fuentes y recursos previamente seleccionados por el docente para llevar a cabo la tarea. Si se desea facilitar el trabajo cooperativo de forma síncrona o asíncrona se pueden proporcionar espacios de comunicación e intercambio, como blogs, foros o wikis. (González, en Quintana et. al. 2009)
5. **Evaluación.** Los criterios de evaluación deben ser claros y consistentes. Los estudiantes deben conocerlos antes de entregar su trabajo, y solo puede evaluarse aquello establecido en el apartado de tarea. Se recomienda el uso de una rúbrica por ser un instrumento confiable.
6. **Conclusión.** Se resume brevemente la experiencia. El objetivo es reflexionar sobre los resultados alcanzados y el valor de la actividad.

Si bien todas las WebQuest preservan la misma naturaleza existen dos tipos principales, éstos se clasifican con base en el tiempo que requieren para su desarrollo, por ejemplo se han diseñado WebQuest a corto plazo y a largo plazo. Las primeras son aquellas que requieren de una a tres sesiones de cincuenta minutos, y las WebQuest a largo plazo implican más de tres sesiones de cincuenta minutos. Huertas y Tenorio (2007) explican que por el tiempo invertido también existen diferencias entre el número de tareas y profundidad.

Metodología

La presente propuesta está diseñada para conducir al alumno hacia la búsqueda y generación de su propio aprendizaje personal y significativo a fin de constituirse como el protagonista de su proceso formativo. El constructivismo como teoría de aprendizaje, da sustento al logro del objetivo establecido de esta propuesta.

Diseño de una WebQuest para la elaboración de un Curriculum Vitae en inglés en la Universidad Tecnológica Fidel Velázquez.

Este trabajo se centra en el diseño de una WebQuest que se implementará en la Universidad Tecnológica Fidel Velázquez en el cuatrimestre septiembre-diciembre 2015-3 en la clase de Inglés III (<https://sites.google.com/site/webquestutfvenglish/>). Si bien para generar una WebQuest se requiere de un editor de páginas Web los docentes cuentan con plantillas y sitios que no requieren de conocimientos de informática. En el diseño de esta WebQuest se utilizó la aplicación GoogleSites. A continuación se describen los apartados diseñados para esta WebQuest.

Introducción

El objetivo es que los estudiantes es que desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas de producción escrita, producción oral, comprensión auditiva y comprensión lectora por medio de una WebQuest en la que la tarea será que elaboren un Curriculum Vitae en inglés.



Tarea

La tarea consistirá en revisar diversas fuentes para analizar y de forma colaborativa decidir la estructura que darán al CV. Una vez que esto se haya determinado, redactarán este producto para presentar al grupo los resultados así como explicar los elementos incluidos.

La tarea fue pensada para cumplir con la premisa expuesta por Starr (2012), quien establece que debe implicar algo más que simplemente responder preguntas o reproducir la información consultada. Lo ideal es que la tarea sea una versión reducida del mundo real, es decir, aquello que los adultos hacen en su trabajo, fuera de la escuela. Así, se decidió buscar que el producto final fuera un CV que además de permitir la integración de estructuras y vocabulario estudiando en el curso, también podría permitir a los estudiantes desarrollar habilidades que será necesarias en el futuro.



Proceso

El proceso a seguir para alcanzar el objetivo de esta WebQuest es: 1) Los alumnos se reunirán con su equipo de trabajo (tres personas) leerán las secciones de Tarea y Evaluación, esto para tener clara la idea del producto que se espera que entreguen. En equipos, darán respuesta a tres preguntadas planteadas relacionadas con la importancia de la elaboración de un CV. Los alumnos realizarán una búsqueda en las fuentes propuestas, acerca de los componentes para la elaboración de un CV. Acordarán dentro del equipo los aspectos importantes en la elaboración de un CV. Los alumnos elaborarán su CV incluyendo los componentes acordados.

Los alumnos realizarán una presentación en la cual enuncien el proceso de selección para la elaboración de su CV esta la realizarán en Power Point, Prezi o cualquier otra aplicación. Se hará una revisión al contenido y estructura del producto entregado (CV) y presentación. Los alumnos practicarán su presentación. Leerán los aspectos a evaluar en la rúbrica presentada. Los alumnos harán la presentación en clase a sus compañeros y contestarán las preguntas que se les elaboren.



Recursos

Se han seleccionado cuidadosamente recursos actualizados y confiables que incluyen medios reconocidos como el periódico The Guardian y el sitio de noticias de la BBC de Londres; así como sitios web de universidades norteamericanas de prestigio como la UCLA, Harvard y Princeton entre otros. Esto, con el propósito de enfatizar la importancia de buscar fuentes confiables así como enfrentar a los estudiantes a recursos “auténticos”, es decir que no fueron desarrollados para estudiantes de inglés como lengua extranjera. Cabe mencionar que el profesor, tomará el rol de facilitador para apoyar a los estudiantes en la interpretación de la información en caso de que existan problemas.



Evaluación

Para garantizar la objetividad del proceso de evaluación varios autores sugieren diseñar una rúbrica.

Ésta debe estar disponible para los estudiantes en todo momento de forma que conozcan cómo van a ser evaluados y bajo qué criterios; saber lo que se espera de ellos y su trabajo también permitirá que lleven a cabo una autoevaluación.

En cuanto a la evaluación Quintana e Higuera (2009) exponen que en general en una WebQuest los criterios a evaluar incluyen:

- El trabajo realizado por los estudiantes, que puede incluir el desarrollo de conceptos, procedimientos, estrategias de búsqueda, los aprendizajes realizados, etc.
- El funcionamiento del grupo, es decir si se logró la tarea con base en el trabajo colaborativo.
- El producto final elaborado y la presentación realizada.

En este trabajo se propone la siguiente rubrica de evaluación elaborada con la ayuda del sitio <http://rubistar.4teachers.org/index.php>. Por practicidad y para facilitar a los estudiantes la revisión de la información se decidió publicarla en español (Ver Anexo 1).

Conclusión

Las nuevas tecnologías hacen presencia en el diario vivir del individuo. El uso apropiado de las mismas, determinará en gran medida el correcto aprovechamiento e implementación. En el ámbito académico, en especial en la asignatura inglés, vemos a la WebQuest como una gran herramienta, la cual permite presentar al alumno diversas actividades de aprendizaje donde la integración de aprendizajes previos, (conocimiento personal) y nuevos contenidos (recursos propuestos en la WebQuest previamente seleccionados), dan lugar a la reflexión y construcción del nuevo conocimiento.

Referencias

Starr, L. (2012) Meet Bernie Dodge: The Frank Lloyd Wright Of Learning Environments. Education World.
http://www.educationworld.com/a_issues/chat/chat015.shtml#sthash.VbsyYGwV.dpuf

Argote, J., Palomo, R., Sánchez, J. y Ruiz, J. (s.f.) WebQuest: Un recurso educativo para su uso en el aula. Capítulo 1: Concepto y elementos de una WQ. Recuperado 02 junio 2015
<http://tecnologiaedu.uma.es/index.php/materiales/23-curso-de-webquest-un-recurso-educativo-para-su-uso-en-el-aula>

Quintana, J. e Higuera, E. (2009) Las Webquests, una Metodología de Aprendizaje Cooperativo, Basada en el Acceso, el Manejo y el Uso de Información de la Red. Ediciones Octaedro. Barcelona.

Kohut, R. (2002) WebQuest: The Solution to Internet-Curriculum Integration. Recuperado 30 mayo 2015.
<http://www.etfo.ca/SiteCollectionDocuments/Publication%20Documents/Voice%20-%20School%20Year%202001-2/Spring%202002/WebQuest.pdf>

Huertas, J. y Tenorio, A. (2007). Nuevas Tecnologías En La Didáctica De La Estadística: Webquest en XIV Jornadas de ASEPUMA y II Encuentro Internacional. Recuperado 30 mayo 2015
<http://www.uv.es/asepuma/XIV/comunica/113NUEVA.pdf>

“The future belongs to those who prepare for it today.” Malcolm X

“The future belongs to those who believe in the beauty of their dreams.” Eleanor Roosevelt

Instrucciones para Autores

A. Envió de artículos con las áreas de Sistemas y Gestión Educativa

B. La edición del artículo debe cumplir las siguientes características:

- Redactados en español o en inglés (preferentemente). Sin embargo, es obligatorio presentar el título y el resumen en ambos idiomas, así como las palabras clave.

- Tipografía de texto en Time New Roman #12 (en títulos- Negritas) y con cursiva (subtítulos- Negritas) #12 (en texto) y # 9 (en citas al pie de página), justificado en formato Word. Con Márgenes Estándar y espaciado sencillo.

- Usar tipografía Calibre Math (en ecuaciones), con numeración subsecuente y alineación derecha: Ejemplo;

$$\sigma \in \Sigma : H\sigma = \bigcap_{s < \sigma} Hs \tag{1}$$

- Comenzar con una introducción que explique el tema y terminar con una sección de conclusiones.

- Los artículos son revisados por los miembros del Comité Editorial y por dos dictaminadores anónimos. El dictamen será inapelable en todos los casos. Una vez notificada la aceptación o rechazo de un trabajo, su aceptación final estará condicionada al cumplimiento de las modificaciones de estilo, forma y contenido que el editor haya comunicado a los autores. Los autores son responsables del contenido del trabajo y el correcto uso de las referencias que en ellos se citen. La revista se reserva el derecho de hacer los cambios editoriales requeridos para adecuar los textos a nuestra política editorial.

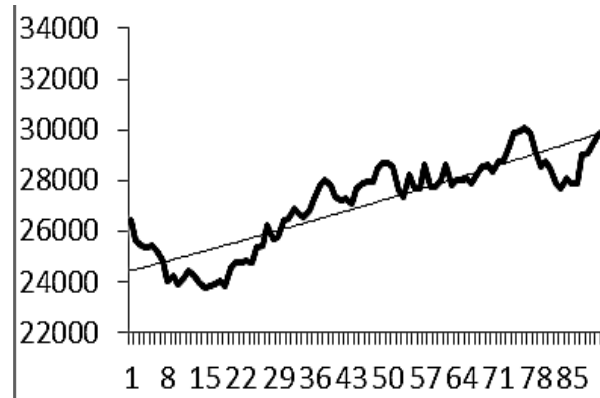
C. Los artículos pueden ser elaborados por cuenta propia o patrocinados por instituciones educativas ó empresariales. El proceso de evaluación del manuscrito no comprenderá más de veinte días hábiles a partir de la fecha de su recepción.

D. La identificación de la autoría deberá aparecer únicamente en una primera página eliminable, con el objeto de asegurar que el proceso de selección sea anónimo.

E. Los cuadros, gráficos y figuras de apoyo deberán cumplir lo siguiente:

- Deberán explicarse por sí mismos (sin necesidad de recurrir al texto para su comprensión), sin incluir abreviaturas, indicando claramente el título y fuente de consulta con referencia abajo con alineación izquierda en tipografía número 9 con negritas.

- Todo el material de apoyo será en escala de grises y con tamaño máximo de 8cm de anchura por 23cm de altura o menos dimensión, además de contener todo el contenido editable
- Las tablas deberán ser simples y exponer información relevante. Prototipo;



Gráfica 1. Tendencia determinista versus estocástica

F. Las referencias bibliográficas se incorporarán al final del documento con estilo APA.

La lista de referencias bibliográficas debe corresponder con las citas en el documento.

G. Las notas a pie de página, que deberán ser usadas sólo excepcionalmente para proveer información esencial.

H. Una vez aceptado el artículo en su versión final, la revista enviará al autor las pruebas para su revisión. ECORFAN-Bolivia únicamente aceptará la corrección de erratas y errores u omisiones provenientes del proceso de edición de la revista reservándose en su totalidad los derechos de autor y difusión de contenido. No se aceptarán supresiones, sustituciones o añadidos que alteren la formación del artículo. El autor tendrá un plazo máximo de 10 días naturales para dicha revisión. De otra forma, se considera que el (los) autor(es) está(n) de acuerdo con las modificaciones hechas.

I. Anexar los Formatos de Originalidad y Autorización, con identificación del Artículo, autor (s) y firma autógrafa, de esta manera se entiende que dicho artículo no está postulado para publicación simultáneamente en otras revistas u órganos editoriales.

Formato de Originalidad



Sucre, Chuquisaca a ____ de ____ del 20____

Entiendo y acepto que los resultados de la dictaminación son inapelables por lo que deberán firmar los autores antes de iniciar el proceso de revisión por pares con la reivindicación de ORIGINALIDAD de la siguiente Obra.

Artículo (Article):

Firma (Signature):

Nombre (Name)

Formato de Autorización



Sucre, Chuquisaca a ____ de ____ del 20 ____

Entiendo y acepto que los resultados de la dictaminación son inapelables. En caso de ser aceptado para su publicación, autorizo a ECORFAN-Bolivia a difundir mi trabajo en las redes electrónicas, reimpresiones, colecciones de artículos, antologías y cualquier otro medio utilizado por él para alcanzar un mayor auditorio.

I understand and accept that the results of evaluation are inappealable. If my article is accepted for publication, I authorize ECORFAN-Bolivia to reproduce it in electronic data bases, reprints, anthologies or any other media in order to reach a wider audience.

Artículo (Article):

Firma (Signature)

Nombre (Name)

Revista de Sistemas y Gestión Educativa

"Áreas de Oportunidad en los Espacios de Práctica para el Desarrollo de Competencias en el Modelo Educativo de la UTCh"

BARBA-MARTÍNEZ, Cristina, BUENO-CARLOS, Susana, CASTRO-CUESTA, Raquel, y HERNÁNDEZ-CARMONA, Manuel

"Aproximaciones a la lúdica como movimiento interno trádico"

YAÑEZ-FLORES, Sara, SÁNCHEZ-RIVERA, Lilia, ESPERICUETA-MEDINA, Marta y ROSALES-URIBE, Itzel

"Informe de evaluación diagnóstica de un grupo de 5° grado de educación primaria"

GARIBAY-FLORES, Frybe, & CHAPA-CHAPA, Mireya

"La WebQuest en la Enseñanza de Inglés"

SOSA, Guadalupe, HERNÁNDEZ, Xóchitl, DELGADILLO, Mónica y BECERRIL, César

