



FACULTAD
DE CIENCIAS
ECONÓMICAS



Universidad
Nacional
de Córdoba

REPOSITORIO DIGITAL UNIVERSITARIO (RDU-UNC)

Juegos, grupalidad y TIC. Estrategias para la enseñanza de matemática financiera

Oscar A. Margaria

Ponencia presentada en XL Jornadas Nacionales de Profesores Universitarios de Matemática
Financiera realizado en 2019 en Resistencia. Chaco, Argentina



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

JUEGOS, GRUPALIDAD Y TIC. ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE MATEMÁTICA FINANCIERA

MARGARIA, Oscar

Facultad de Ciencias Económicas – Universidad Nacional de Córdoba

oscar.margaria@unc.edu.ar

Área Pedagógica

RESUMEN

Cada clase es una oportunidad para compartir saberes, generar experiencias de aprendizaje en los estudiantes y construir conocimiento. Las tres experiencias que se presentan constituyen intentos que buscan generar aprendizaje a partir de la implicación activa, el esfuerzo y el trabajo del estudiante. Las mismas se han desarrollado en el marco del dictado de la división de Matemática Financiera en la modalidad distancia, en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba.

La primera experiencia relata una tutoría desarrollada de manera completa con la implementación de un juego a modo de tablero gigante en el aula, y en la cual, a partir de una serie de tareas y actividades, los estudiantes, de manera grupal, van revisando los contenidos previstos para la clase tanto de carácter teórico como práctico.

La segunda experiencia da cuenta de la implementación de una actividad grupal en una parte de cada evaluación parcial como una manera de generar experiencias de trabajo colaborativo, poniendo en juego también los conocimientos de la asignatura.

Finalmente, se detalla una propuesta de actividad individual, por la cual se solicita a un estudiante diferente en cada clase para que prepare un resumen de todos los contenidos y actividades que se realizaron, a fin de compartirlo en el aula virtual. De esta manera quedaba un registro de la tutoría desde la óptica del estudiante, y que es una invitación a reflexionar sobre lo aprendido y un aporte a sus compañeros.

Estas experiencias son los esfuerzos tendientes a seguir reinventando la clase en la universidad, apostando a la motivación de los estudiantes, planteando desafíos que los inviten a una mayor interacción y actitud activa frente a sus aprendizajes.

Palabras Claves:

Aprendizaje – Actividad grupal – Juegos – Matemática financiera – Resumen de la clase

INTRODUCCIÓN

Cada clase es una oportunidad para compartir saberes, generar experiencias de aprendizaje en los estudiantes y construir conocimiento. Es un encuentro entre un profesor que posee un conjunto de conocimientos sobre los contenidos objeto de estudio y los jóvenes que saben que deben estudiarlos porque entienden que constituyen parte de su formación y que es una asignatura que deben aprobar para alcanzar el título profesional al que aspiran.

Partiendo de que un profesor debería hacer un acompañamiento genuino del proceso de aprendizaje del estudiante, su propuesta didáctica debería plantearse con distintas estrategias, considerando el marco institucional que incluyen normativas, culturas y contextos y que puede alentar un mayor o menor compromiso en su tarea.

Por otra parte, los alumnos llegan a esta instancia con formas instituidas en cuanto al “ser estudiantes” y estar en clases, coinciden en su gran mayoría con ser “receptores” de contenidos. Es decir, la participación de los estudiantes en las clases es baja, en parte explicado por un contexto de masividad, teniendo un lugar pasivo en la construcción de conocimiento. Esto responde a las formas que han aprendido a hacerlo.

Ante este contexto resulta importante recuperar los aportes de Biggs quien repara en que, según teorías recientes, “el aprendizaje no se impone ni se trasmite mediante la enseñanza directa, sino que se construye mediante los procesos que desarrollan los estudiantes según el tipo de actividades que realizan en cada contexto académico” (2005, en De Miguel Díaz 2007). Cuando se adopta un enfoque constructivista, la variable más importante para la adquisición de aprendizajes profundos/funcionales frente a los superficiales/declarativos es centrar toda la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre metodologías que prioricen la actividad del alumno frente a la tarea del profesor, dado que este es el factor que mayor peso tiene en los procesos de aprendizaje.

En el caso particular de matemática financiera, que puede ser considerada una asignatura vinculada de manera directa a la formación profesional y que combina, por un lado, el abordaje de un campo de estudio novedoso para los estudiantes ya que es su primera aproximación al campo financiero, con modelos matemáticos y fórmulas, y por otro, la posibilidad de introducir aplicaciones y problemas referidos al contexto actual. Esto propicia que el docente pueda proponer al estudiante vincular lo que va aprendiendo en cuanto a conocimientos disciplinares con situaciones concretas de su vida personal, familiar y el quehacer profesional.

Las tres experiencias que se detallan a continuación constituyen intentos que buscan generar aprendizaje a partir de la implicación activa, el esfuerzo y el trabajo del estudiante. Las mismas se han desarrollado en el marco del dictado de la división de Matemática Financiera en la modalidad distancia, en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba.

EXPERIENCIA 1: EL JUEGO EN EL AULA

El objetivo de este relato es poder describir situaciones de enseñanza mediadas por el juego que desarrollen interacciones educativas que privilegien la construcción de conocimientos por parte del estudiante, promoviendo aprendizajes dinámicos y colaborativos. Las actividades lúdicas se convierten así, en motor del aprendizaje.

La posibilidad de que el juego sea una estrategia para lograr mejores aprendizajes se ha convertido en objeto de estudio de la investigación educativa. Puede mencionarse la definición de gamificación o ludificación que proponen Aznar-Díaz et al (2017:15) que apuntan por un lado al uso de elementos de diseño de juegos en otros contextos, y por el

otro, el empleo de la mecánica de los juegos para motivar a la audiencia y facilitar la resolución de problemas.

La experiencia que se relata se implementó en una de las tutorías, que se ofrecen semanalmente, en el marco de la división a distancia de Matemática Financiera. En esta oportunidad asistieron 20 estudiantes, y tuvo lugar en el aula en la que habitualmente se realiza, en la que previamente se modificó la disposición de los bancos. Esta acción tenía la intencionalidad de que quedara la parte central libre dibujando en este espacio con tizas de colores un tablero numerado. En cada parada se proponían las actividades que los estudiantes deberían ir resolviendo. Cada uno de los tres grupos estaban representados por diferentes colores.

Cada una de las “pruebas” que los grupos debían resolver a lo largo del recorrido eran de diferente nivel de dificultad (de menor a mayor), y si bien algunas eran para distender y generar un clima relajado, la mayoría estaba vinculada a los temas de la asignatura previstos para esa clase.

Las actividades realizadas, estaban indicadas en el tablero en el cual debían ir avanzando los grupos, algunas de ellas estaban en formato papel, otras eran digitales, las que se comunicaban por mensajes al teléfono celular. Los contenidos que se abordaron en la tutoría fueron los sistemas de amortización alemán y americano.

La secuencia de actividades definida fue la que se detalla a continuación:

Tabla 1: Actividades Implementadas.

Actividad	Objetivos	Tareas	Recurso
Actividad 1	Integrar los grupos de trabajo, que se presenten y conozcan	Formar el grupo y elegir el espacio dentro del aula para reunirse. Presentarse. Amar un grupo de whatsapp con todos los integrantes, incorporando al profesor	Whatsapp
Actividad 2	Revisar los componentes de los sistemas de amortización de deudas	Resolver una sopa de letras	theteacherscorner.net para la elaboración de la sopa de letras
Actividad 3	Reflexionar acerca de las características del sistema de amortización francés y alemán	Simular un préstamo en una aplicación web de un banco, utilizando sistema francés y sistema alemán con los mismos datos.	Simulador de préstamos del Banco Galicia
Actividad 4	Identificar las diferencias entre el sistema francés y alemán	Encontrar cinco diferencias entre los dos sistemas de amortización	A partir de los resultados obtenidos en la actividad 3. La respuesta se envía por whatsapp.
Actividad 5	Reconocer las principales características y fórmulas que corresponden al sistema de amortización alemán	Unir con flechas distintas características y relaciones correspondientes al sistema alemán	es.educaplay.com para su elaboración y resolución

Actividad 6	Identificar las principales características del sistema americano	Lectura grupal del material de estudio respecto del sistema americano	Material de estudio en el aula virtual o su versión impresa
Actividad 7	Revisar las relaciones entre los componentes del sistema americano	Completar un texto con las palabras faltantes	es.educaplay.com para su elaboración y resolución
Actividad 8:	Aplicar los sistemas de amortización alemán y americano a situaciones problemáticas	Resolver un ejercicio donde se aplican los sistemas de amortización analizados	Respuesta se envía por whatsapp

Fuente: Elaboración propia

A su vez se intercalaron otras actividades como adivinanzas y de ordenar frases, con temáticas vinculadas a la asignatura, que permitieron incorporar algunos momentos más relajados.

Una clase planificada bajo esta modalidad siempre es un desafío para todos los participantes. Por un lado, el docente pierde la centralidad de la situación, dejando su rol de expositor, asumiendo una tarea de guía y acompañamiento, y por otro, el estudiante quien debe tomar un rol protagónico como constructor de su aprendizaje, al cual no está acostumbrado.

Durante la clase se pudo observar en el grupo de estudiantes el compromiso con la tarea, la actitud activa, ansiosos en algunos momentos para completar las actividades que proponía el juego, intercambios y cooperación en el interior de cada equipo y consultas al profesor para verificar avances e interpretaciones de las actividades y de las respuestas. Esta última interacción permitió en muchos casos repasar conceptos y realizar correcciones. Al finalizar la actividad, y una vez revisados los puntajes de los estudiantes en una tabla confeccionada en la pizarra, se propuso un cierre destacando algunos de los errores detectados que fue necesario aclarar.

Esta experiencia contó con el apoyo de dos profesionales del equipo de Formación Docente y Producción Educativa de la facultad, quienes promueven este tipo de actividades innovadoras y acompañan en su implementación. En esta oportunidad realizaron un registro de la clase y al final propusieron unos minutos de diálogo con los estudiantes a los fines de la evaluación de la clase.

En esta etapa de la revisión de lo ocurrido en la clase, los estudiantes realizaron comentarios, comenzando con que sus expectativas iniciales apuntaban a que la clase no iba a ser provechosa *“Yo lo primero que pensé es que íbamos a perder tiempo”*. Sin embargo, al transcurrir la experiencia de la clase fueron otras las percepciones al respecto: *“nunca había hecho esto, pero bueno, después más o menos, aprendí un poco digamos. Al final estuvo bueno”*. Entre otros aspectos pusieron en valor que la actividad fuera grupal *“Además estuvo bueno que sea en grupo. Yo no tengo idea, más que de un par, de quienes son. También está bueno para conocer más a tus compañeros”*. Asimismo, destacaron como la metodología implementada facilitó el abordaje de un contenido considerado complejo *“Además dio un tema que es muy denso, es bastante tedioso, entonces la verdad que estudiarlo así, yo que la estoy recursando, me parece muy buena forma de aprender”*.

Algunos estudiantes plantearon que una clase así sólo puede hacerse una o dos veces en el semestre, *“En mi opinión más de una vez no sería bueno porque la clase tradicional son.... digamos... para aprender mejor”*, pero otros consideran que es posible lograr mayores instancias de interacción *“Igualmente esta es una forma, hay otras distintas también productivas que me parecen que están buenísimas y que me imagino que te mantienen atento las dos horas que sea solo el profe el que habla”* y no solo juegos *“Hay distintas*

formas de hacer que la clase sea un poco más dinámica, cosas que estaría bueno para que en las dos horas. Porque si vos hablás toda la clase y es monótono toda la clase, a nosotros se nos hace difícil prestar atención. Y además hay mucho, por lo menos, en mi carrera, hay muchas materias que se da para este tipo de actividades, para ver hechos actuales... y que no se hacen nunca. así que estaría bueno también que se incorpore”, o “veo que el profe pudo llegar a nosotros de una forma diferente, estando todo más suelto, saliendo de la estructura, y buscar llegar a través de la competición como juego y a plasmar los conocimientos de otras formas más didácticas”.

Estas apreciaciones de los estudiantes van en línea con lo que propone Clérici (2012), que reflexiona acerca de que aprender demanda una participación activa, se aprende haciendo y que es necesario que la clase magistral expositiva ceda terreno a otros modos de aprender, como el juego.

Para que una clase pensada como un espacio más interactivo, se requiere una cuidada planificación que permita realmente cumplir sus objetivos. En este sentido, especialistas como Oliva (2016) plantean que el éxito de una clase gamificada en el contexto superior universitario deberá tener una serie de objetivos diarios de conformidad a su planificación metodológica, la cual habrá de contar con un sistema para medir el progreso de los mismos. También reflexiona acerca de que un sistema educativo que recurra a la gamificación tiene garantizadas la reducción del estrés y los niveles de ansiedad, poniendo mayor atención al involucramiento en el juego.

Finalmente, es importante considerar el gran esfuerzo que requiere preparar actividades como la relatada, tanto en lo vinculado a su diseño, preparación y evaluación y, además, se integre a otras experiencias, como son la que se relata a continuación, denominada Experiencia 2, y a otras acciones desarrolladas en otras tutorías, como las que incluyen el uso de aplicaciones como Socrative que permite realizar autoevaluaciones desde el teléfono celular. Estas estrategias activas deben ofrecerse no de manera aislada sino como un entorno que va predisponiendo a los profesores y estudiantes a un aprendizaje más activo.

EXPERIENCIA 2: EVALUACIONES PARCIALES REALIZADAS EN GRUPO

Una de las competencias valoradas en la actualidad es la capacidad de trabajar en equipo en cualquier ámbito laboral. Esta habilidad tan relevante no siempre es ejercitada en las propuestas metodológicas de la educación superior. Como una forma de desarrollarla, a su vez que se aprenden los contenidos específicos de matemática financiera, es la de proponer una dinámica de trabajo grupal en el desarrollo de la asignatura.

Especialistas como León del Barco et al (2007:273-274) dan cuenta de las distintas miradas del trabajo en grupo desde distintas teorías, retomando que tres son los requisitos requeridos para que se pueda considerar el aprendizaje como cooperativo. El primero de ellos es la existencia de una tarea grupal, es decir, de un objetivo que deben alcanzar como grupo. No sólo hacer cosas juntos sino afrontar y resolver una tarea o problema común y como consecuencia aprender juntos. El segundo implica la resolución de esa tarea o problema. El tercero se refiere a los recursos del grupo, que deben ser los suficientes para mantener y hacer progresar su propia actividad, tanto desde el punto de vista de la regulación de las relaciones interpersonales, como en lo relativo al desarrollo y ejecución de la tarea.

A los fines de detallar el proceso de implementación de esta propuesta, que tenía como actividad central la resolución de una parte de las evaluaciones parciales en grupos, se lo presenta dividido en cuatro instancias:

Instancia 1: En la primera tutoría, en la cual se detalla la modalidad que se propone en la división a distancia, se les indicó a los alumnos que las evaluaciones parciales se dividirían en dos pasos: una primera parte grupal y el resto en forma individual. Se informa la modalidad de las consignas a incluir y la manera en que se obtendrá la calificación final, que pondera ambas actividades: la individual y la grupal.

Instancia 2: Para que esta modalidad de evaluación no constituya un evento aislado, en cada una de las tutorías del semestre se propusieron actividades que se desarrollaron en pequeños grupos de estudiantes, en diferentes momentos de la clase: bien podía tratarse de un ejercicio que repasa conceptos previos, para aplicar nuevos conocimientos desarrollados en la clase o como cierre de algún contenido revisado en la tutoría. Las actividades podían ser las mismas para todos los grupos o diferentes y concluida la tarea, se invitaba a los estudiantes a desarrollar su respuesta en la pizarra, compartiendo los procesos realizados.

De esta manera, quienes asistían a las tutorías pudieron experimentar el proceso de resolución de problemas de la asignatura elaborando las respuestas en un proceso colectivo.

Las aulas de la facultad, se caracterizan por una disposición de pupitres para los estudiantes en forma de anfiteatro y fijos al piso, por lo que no permite desplazar los bancos y dificulta acomodarse de una manera apropiada para realizar actividades grupales. La excepción son dos aulas que tienen asientos móviles, una de las cuales fue la que se utilizó para implementar esta experiencia.

Instancia 3: Al momento de las evaluaciones parciales, que se desarrollan los días sábados, se solicitó autorización para el uso de la una de las salas de biblioteca, que posee grandes mesas que facilita la interacción de manera más cómoda. Cada grupo de cuatro estudiantes resolvía en 45 a 50 minutos una actividad grupal, con cierto nivel de complejidad, que requería momentos de discusión y de trabajo conjunto. Transcurrido ese tiempo, se receptaba este examen grupal y cada uno se retiraba a los extremos de la mesa y continuaba la evaluación individual. Finalmente, el resultado final requería aprobar ambas instancias y la calificación se obtenía de ponderar la evaluación grupal e individual, en un 40% y 60% respectivamente.

De la observación de la evaluación realizada por el docente responsable, pudo notarse un verdadero compromiso de los estudiantes, cada uno de los participantes involucrado en el proceso de resolución del ejercicio propuesto y respetando las consignas dadas.

Los estudiantes podían elegir previamente los compañeros de su grupo, pero la mayoría optó por estar disponibles a que el profesor los armara. Algunos venían en parejas y se unían a otros para conformar los grupos de cuatro estudiantes.

Instancia 4:

Finalmente, una vez calificados, los estudiantes, en la medida que así lo demandaron, tuvieron acceso a la evaluación individual y grupal para poder identificar errores y solicitar aclaraciones acerca de los resultados obtenidos.

Este tipo de experiencias requieren un esfuerzo adicional al equipo docente ya que debe diseñarse una evaluación extra, acorde al objetivo propuesto y hace más demandante el proceso de corrección, considerando la asistencia de 70 estudiantes. De todas maneras, los resultados en cuanto al buen desempeño, el comportamiento ejemplar en el respeto de las consignas indicadas y el compromiso de los estudiantes, hacen que esta experiencia constituya un aporte a su formación.

Los estudiantes también valoraron positivamente la propuesta: *“a destacar el sistema de trabajo grupal que se implementó este semestre para los parciales”,* ya que entre otros aspectos les permite una mayor integración con sus compañeros: *“Parciales en grupo. Una idea super novedosa y muy buena... Me llevo grandes compañeros gracias a eso”,* desarrolla aptitudes para la negociación y la interacción con otros: *“Por ahí los parciales son un poco largos. En la parte grupal muchas veces se tarda más tiempo porque no hay coincidencia de opiniones.”,* la responsabilidad por los resultados del grupo: *“En mi caso, al segundo parcial no asistí por no estar bien preparada y no quería perjudicar al grupo, perdiendo de esta manera la oportunidad de pasar por esta instancia, aunque no apruebe. De todas maneras, considero muy positivo una evaluación grupal.”,*

Podría pensarse que un parcial grupal puede facilitar la evaluación, frente a esto los estudiantes manifestaron que: *“los parciales son exigentes para regularizar, tenés que aprobar una parte con grupo y otra individual”* y *“Cuando me inscribí y comencé a estudiar la materia, noté que el profesor puso una disposición de que una parte del examen era en grupo. Yo entiendo que quizás quiere incentivar una metodología distinta de examen, pero en mi caso no cursaba con compañeros conocidos, y si bien se pueden armar grupos, si me hubiera tocado alguien que no había estudiado siempre una de las partes se perjudica, y la nota puede que no sea justa”*

Finalmente, también es importante considerar que esta modalidad de evaluación no fue valorada de manera positiva por todos. Un estudiante manifestó que *“No me gustó mucho que los parciales tengan una parte grupal.”*

Quedan pendientes aspectos a seguir mejorando para que la propuesta sea más efectiva, como puede ser generar espacios virtuales de trabajo grupal, dado el contexto del dictado a distancia de esta división.

EXPERIENCIA 3: EL RESUMEN DE LA CLASE

Bajo la modalidad a distancia se ofrece una tutoría presencial por semana. La misma se realiza siempre el mismo día, horario y aula, y cada semana es anticipada el día anterior o el mismo día por la mañana con un foro de novedades en el aula virtual, indicándose la unidad y los contenidos a tratar.

La tutoría se organiza a partir de un conjunto de objetivos y contenidos que el equipo docente planifica. La propuesta es variada, el equipo docente realiza una selección de actividades que permitan abordar los contenidos más relevantes y/o complejos y a su vez con cierta flexibilidad, atento a las consultas y dificultades que puedan plantear los estudiantes.

El conjunto de temas y actividades planificadas se presenta en un mural interactivo (aplicación web Padlet) que permanece proyectado toda la clase, a modo de guía o mapa de la misma. Este mural contiene los enunciados de ejercicios que se resolverán, gráficos, fórmulas, links a páginas web que se revisarán, entre otros recursos.

Luego de la tutoría, el mismo día o al siguiente, se comparte en el mismo foro de invitación, el link con el acceso al mural-organizador de la clase, a modo de resumen de ella, tanto para los que asistieron como para los que no lo hicieron.

A los fines de incrementar la participación, en el cursado correspondiente al segundo semestre del año 2.018 se propuso a los estudiantes que elaboren un resumen de la tutoría que luego se comparte a través del aula virtual.

La dinámica de esta actividad es la siguiente: al inicio de cada clase, acercándose a la ubicación de un estudiante, se le proponía que elaborara un resumen que refleje lo que, a su entender, fuera lo más significativo y relevante de la clase y que pudiera ser útil para los

estudiantes que no habían asistido. Se le proponía hacerlo en el formato que le resultara más cómodo y con la libertad de darle la estructura y la extensión que considerara apropiada.

En todos los casos los estudiantes aceptaron el pedido y elaboraron el resumen solicitado. Por supuesto, generaba en ellos mucha sorpresa y consultaban distintos aspectos de la tarea como: para cuándo debían hacerlo, dónde debían enviarlo, cómo hacerlo y qué debían contar. La invitación se realizaba de manera personalizada: había un acercamiento al lugar en donde estaba el estudiante y se le hacía la propuesta. Esto aseguró que siempre fuera alguien diferente el que elaboraba el resumen.

Es importante que los docentes, como sostiene Polanco Hernández (2005), hagan sentir a los estudiantes responsables por su proceso de aprendizaje y fomentar la interacción del alumno con el objeto de conocimiento.

Durante el año 2019 se modificó la difusión del resumen ya que en los foros del aula virtual no siempre era fácil de localizar, a veces el trabajo se compartía en el foro de información acerca de las tutorías, otras en los foros de consultas, y en algunos casos era enviado por correo electrónico al docente. Por ello, se incorporó al mural de la clase, en cualquiera de los formatos en el resumen fue elaborado. De esta manera la producción del estudiante quedaba más visible y en el mismo espacio donde estaban los recursos preparados por el profesor.

Los resúmenes de la clase fueron preparados con diferentes formatos. Esta diversidad en los modos de elaborarlos y presentarlos, se refleja en la siguiente tabla que clasifica las maneras diversas en que se diseñaron (Tabla 2):

Tabla 2: Formato de los resúmenes

Formato	Año 2018 – 2º semestre	Año 2019 – 1º semestre
Infografía	1	
Poster	1	
Presentación en power point	2	
Presentación en pdf	1	1
Documento de Word / pdf	4	6
Fotos de notas de clase	2	2
Documento de Word con fotos	1	
Audio y foto	1	
Video		1

Fuente: Elaboración propia

Como García Barrera (2013) sostiene, el dar la libertad a los estudiantes de elegir cómo elaborar y presentar su resumen también es un aporte a su formación, haciendo uso de las nuevas tecnologías a través de una búsqueda autónoma, a la vez que se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, retomando lo que ha aprendido en la clase.

Para dar valor a la tarea realizada por cada alumno, en la tutoría siguiente se comparte y comenta acerca del resumen preparado sobre la clase anterior, además de ser publicado a través de los foros del aula virtual o el mural. Esto permite de alguna manera, revalorizar y validar la tarea realizada por el estudiante.

Consultados los alumnos que elaboraron los resúmenes de la clase a través de la encuesta implementada en el segundo semestre de 2018, los diez que respondieron lo hicieron afirmativamente a la pregunta respecto a si la realización del resumen les resultó útil para el aprendizaje.

Al invitarse a estos alumnos que hicieron comentarios respecto a esta tarea, indicaron:

“Me parece útil porque permite a los compañeros que no pueden asistir entender en que se hizo foco”

“Me ayudo a entender lo conceptual...”

“Me gustó”

“Como estudiante pienso que, realizar un resumen de lo visto en clase es un método de estudio complementario que le brinda la posibilidad a aquellos alumnos que no se encontraron presentes de saber y entender qué es lo que se ha ido desarrollando en la materia y cuáles son los puntos importantes de cada tema”

Por otra parte, resulta interesante el pedido que realizó uno de los estudiantes:

“Debería haber una guía que establezca un formato estándar para que el alumno realice el resumen de la tutoría”

De todas maneras, al consultarle a los alumnos respecto a como valoraban estos resúmenes, comparativamente a otros recursos ofrecidos, como son el mural que ofrece el equipo docente, reflejó que había un menor conocimiento y un menor uso de este recurso.

CONCLUSIONES

Este relato de experiencias acerca del juego en el aula y de innovaciones en la enseñanza intenta poner en práctica la recomendación de revisar y evaluar nuestras prácticas docentes. En esta línea, Zabalza (2014) indica que lo que genera conocimiento es la práctica reflexionada, que incluye el proceso de documentar la propia actuación, evaluarla y poner en marcha los ajustes que se crean necesarios. Por otra parte, este mismo autor plantea que son muchos los profesores que piensan que ser un buen docente es saber enseñar: dominar los contenidos y saberlos explicar. No es suficiente, es necesario también asumir la responsabilidad de propiciar y acompañar el aprendizaje de los estudiantes a través de las propuestas que se ofrecen.

Es a partir de esta idea de estar atento al proceso que realiza el alumno que se plantean estas propuestas, con el objetivo, tal como propone Sanchez i Peres (2015) de crear situaciones de aprendizaje, donde aprender significa mucho más que la mera recepción de información. Aprender demanda una participación activa, se aprende haciendo y con otros.

Como se mencionó anteriormente, si bien estas propuestas exigen un mayor dedicación del equipo docente, se ve compensado con la alta valoración que los estudiante realizan de estas estrategias, cuando expresan: *“.. nuevas formas de enseñanza en sus clases, más modernas, a través de actividades grupales o juegos. Facilitó la comprensión de los temas e hizo las clases mucho más atractivas”* o *“siempre innovando la didáctica de la tutoría y de esta manera me resultó mucho más ameno el cursado de la materia, logrando incorporar mejor los conceptos dados en clase”*.

Evidentemente incluir las TIC's constituye un aporte en este proceso ya que abren el abanico de las posibilidades para que los docentes puedan plantear metodologías significativas e innovadoras.

El desafío es entonces, tal como propone Maggio (2018), continuar reinventando la clase en la universidad, apostando a la motivación de los estudiantes, planteando desafíos que los inviten a una mayor interacción y actitud activa frente a sus aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA

- Aznar-Díaz, I., Raso-Sánchez, F., Hinojo-Lucena, M., Romero-Díaz de la Guardia, J., (2017) Percepciones de los futuros docentes respecto al potencial de la ludificación y la inclusión de los videojuegos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educar*. N°58 Vol.1 Universidad de Barcelona.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Recuperado a partir de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3>
- Clérical C., (2012) El juego como estrategia de enseñanza y aprendizaje en el nivel Superior *Diálogos Pedagógicos*. Año X, N° 19, Pág. 136-140
- De Miguel Díza, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3).
- García Barrera, A. (2013). El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Avances en Supervisión Educativa*, (19). Recuperado a partir de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/118>
- León del Barco, B; Latas Pérez, C. (2007) La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea- *Revista de Psicodidáctica*. 12(2), 269-277.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. (1º ed.). Buenos Aires. Paidós.
- Oliva, H., (2016) La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y reflexión* Año 16, N° 44, San Salvador, El Salvador.
- Polanco Hernández, A. (2013) La motivación en los estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación* Vol.5 Núm 2. Recuperado a partir de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9157/17530>
- Sánchez I, Peris, F. (2015). Gamificación. *Education in the knowledge society*, 16(2).
- Zabalza M., (2014) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid. Ediciones Narcea