

Carrera de Especialización Principal en Docencia Universitaria para Ciencias Económicas

Seminario-Taller de Integración

*El rol de los juegos en el aprendizaje
significativo en el nivel superior.*

Facultad de Cs. Económicas – Universidad de Buenos Aires.

Docente: Dra. Diana R. Schulman

Hilda Liliana García

7 de marzo de 2016

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
OBJETIVOS	4
Objetivos generales.....	4
Objetivos específicos.....	5
DESARROLLO	5
Marco teórico.....	5
Definición de juego y Aprendizaje Significativo	5
Análisis bajo las teorías de Piaget y Vigotsky.....	7
Zona de Desarrollo Próximo	9
Zona de Desarrollo Próximo y juegos	10
Análisis comparativo: Piaget vs Vigotsky.....	12
Actitud docente, juegos y logro de aprendizaje significativo.....	14
Modalidades de juegos	16
Metodología.....	20
Trabajo de Campo	20
Propuestas.....	28
CONCLUSIONES	29
REFERENCIAS	32
ANEXOS	34

INTRODUCCIÓN

¿Cómo lograr que los alumnos del nivel superior en la carrera de Comercio Internacional retengan y puedan retrotraer conocimientos para favorecer el aprendizaje significativo mediante actividades lúdicas?

El análisis se basará en los aportes de los autores Lev Vigotsky (1933) y Jean Piaget (1973), referentes al desarrollo cognitivo y su potenciación mediante la utilización de recursos didácticos que parten de lo simbólico, lo novedoso y lo inesperado, tales como los juegos, en los que el trabajo creativo, cooperativo e interpersonal interaccionan en pos del logro del aprendizaje significativo.

Asimismo, este estudio se nutre de las contribuciones de Ausubel (1976), Ma. Cristina Davini (2008) y Guy Claxton (1995) en lo que refiere al aprendizaje significativo, sus implicancias con la enseñanza y la actitud docente y las señales a percibir para estimular el logro de tal aprendizaje en el alumnado. En esta conjugación de autores, se enmarcan los juegos como una alternativa viable y objeto de análisis.

Aún mas específicas y puntuales, son los aportes que se suman acerca de la utilización del juego como estrategia en la educación superior, extraídas de Edith Litwin (2008) y una publicación virtual realizada por la colega especialista en pedagogía, Carolina Clérici (Universidad Nacional de Entre Ríos, 2012), quien ejemplifica la utilización de esta metodología en diversas alternativas de juegos aplicadas en ámbitos aúlicos en el nivel superior. Asimismo, se incluirán algunas propuestas del autor Robert Slavin (1999), quien profundiza en algunas de las opciones antes mencionadas.

La sumatoria de la exploración sobre tales autores apunta, entonces, al análisis del juego como estrategia didáctica y herramienta de aprendizaje cooperativo, para favorecer y fortalecer el aprendizaje significativo cuya principal debilidad se halla en la estructura cognitiva del aprendiz en el nivel superior de la carrera de Comercio Internacional.

El presente trabajo abarcará el análisis de los juegos como modalidad didáctica apta para el logro del aprendizaje significativo en el nivel superior, en la carrera de Comercio Internacional tomando como grupos de referencia a alumnos de la cátedra de “Logística, Transportes y Seguros” y de “Desarrollo de Proyectos de Exportación” de la Universidad del

Salvador y del Instituto Escuela Argentina de Negocios, respectivamente, en el período 2013-2015.

La utilización de los juegos como recurso didáctico en la licenciatura en Comercio Internacional, en las cátedras de “Logística, Transportes y Seguros” y de “Desarrollo de Proyectos de Exportación” de la Universidad del Salvador y del Instituto Escuela Argentina de Negocios respectivamente, favorece el aprendizaje significativo al estimular la retención y retroacción de conocimientos.

La motivación principal yace en la intención de resaltar y divulgar la utilidad de la implementación de los juegos a la actividad dentro de las aulas en el nivel superior para promover el aprendizaje significativo, favorecerlo, potenciarlo, mejorarlo y acortar la brecha existente entre aquel y la interacción efectiva docente-alumno desde el punto de vista de la asimilación de conocimientos.

El presente estudio se realiza dada la importancia de buscar y encontrar una solución plausible al problema del logro de un verdadero aprendizaje significativo, de la retención de conocimientos y su retroacción en las cátedras mencionadas de la carrera de Comercio Internacional, de acuerdo a lo observado en los grupos de referencia en el último par de años. Asimismo, los docentes necesitan de herramientas para favorecer la facilitación de tal aprendizaje y es allí donde los juegos, como recurso didáctico y modalidad de aprendizaje cooperativo, encuentran su lugar si son adecuados a los requerimientos cognitivos y a los conocimientos a transmitir y afianzar.

OBJETIVOS

Objetivos generales

- Demostrar la utilidad de los juegos para favorecer el aprendizaje significativo al estimular la retención y retroacción de conocimientos, en los cursos de “Logística, Transportes y Seguros” y de “Desarrollo de Proyectos de Exportación” de la Universidad del Salvador y del Instituto Escuela Argentina de Negocios, respectivamente.

Objetivos específicos

- Articular la utilización de juegos como recurso didáctico con la teoría de Zona de Desarrollo Próximo propuesta por Vigotsky y su complementación con la postura Piagetiana en el marco de las asignaturas mencionadas.
- Determinar cómo la actitud docente y la percepción de señales, en relación con la preparación y desarrollo de sus clases, son elementos clave para la fructífera implementación de juegos y el estímulo al aprendizaje significativo.
- Señalar los tipos de juegos con que cuenta el docente para implementar en el desarrollo de sus clases y la forma en que podrían llevarse a cabo, indicando el aporte de cada uno, mediando experiencias propias a modo de ejemplos prácticos.

DESARROLLO

Marco teórico

El tema que se ha seleccionado está referido al juego como una forma de adquirir aprendizajes significativos en el nivel superior. Por tal motivo es que se esbozarán estos dos conceptos centrales para luego avanzar sobre la problemática observada.

Definición de juego y Aprendizaje Significativo

El **juego**, reconocido por diversos autores y desde diferentes líneas teóricas como actividad solidaria del desarrollo cognoscitivo y de la evolución del pensamiento, se constituye en nuestros días como elemento primordial en las estrategias para facilitar el aprendizaje. Normalmente, se considera como un *conjunto de actividades agradables, recreativas, cortas, divertidas, con reglas que permiten el fortalecimiento de los valores: respeto, tolerancia grupal e intergrupal, responsabilidad, solidaridad, confianza en sí mismo, seguridad, amor al prójimo, fomenta el compañerismo para compartir ideas, conocimientos, inquietudes. Todos ellos – los valores- facilitan el esfuerzo para internalizar los conocimientos de manera significativa.*

La atención, la memoria y el ingenio se agudizan en el juego, y todos estos aprendizajes, serán transferidos posteriormente a las situaciones no lúdicas.

El **aprendizaje significativo** es un proceso a través del cual una nueva información se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo, es decir, es el resultado de la interacción de los conocimientos previos y los conocimientos nuevos y de su adaptación al contexto (Ausubel: 1963). Este aprendizaje ocurre cuando la nueva información se enlaza con las ideas pertinentes de

afianzamiento que ya existen en la estructura cognoscitiva del que aprende. Ello será funcional en determinado momento de la vida del individuo, cuya proximidad, en el nivel superior, se halla en el ejercicio de la profesión.

Algunas características del aprendizaje significativo son:

-La información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma no arbitraria. No-arbitrariedad quiere decir que el material potencialmente significativo no se relaciona con cualquier aspecto de la estructura cognitiva del aprendiz, sino con conocimientos específicamente relevantes.

- El alumno debe tener una actitud y disposición favorable para extraer el significado del aprendizaje.

- Implica sustantividad lo que significa que lo que se incorpora a la estructura cognitiva es la sustancia del nuevo conocimiento, de las nuevas ideas, no las palabras precisas usadas para expresarlas.

La esencia del proceso de aprendizaje significativo está, por lo tanto, en la relación no arbitraria y sustantiva de ideas simbólicamente expresadas con algún aspecto relevante de la estructura de conocimiento del sujeto, esto es, con algún concepto o proposición que ya le es significativo y adecuado para interactuar con la nueva información. De esta interacción emergen, para el aprendiz, los significados de los materiales potencialmente significativos y es en esta instancia en la que el *conocimiento previo* se modifica por la adquisición de nuevos significados. Entonces, tal conocimiento sirve de matriz “ideacional” y organizativa para la incorporación, comprensión y fijación de nuevos conocimientos cuando éstos “se anclan” en conocimientos específicamente relevantes (subsumidores) preexistentes en la estructura cognitiva. Nuevas ideas, conceptos, proposiciones, pueden aprenderse significativamente (y retenerse) en la medida en que otras ideas, conceptos, proposiciones, específicamente relevantes e inclusivos estén adecuadamente claros y disponibles en la estructura cognitiva del sujeto y funcionen como puntos de “anclaje” a los primeros. Por tanto, el conocimiento previo (la estructura cognitiva del aprendiz) es la variable crucial para el aprendizaje significativo. Y allí es donde radica el conflicto sujeto a análisis en el presente trabajo. Si éstos no están presentes, los nuevos conocimientos no encuentran su lugar en el desarrollo cognoscitivo y su correlato a la aplicación práctica se torna trunca.

Es la existencia de una estructura cognitiva previa adecuada (subsumidores específicamente relevantes) lo que va a permitir el aprendizaje significativo (relación no arbitraria y sustantiva con el conocimiento previo). Pero el aprendizaje por recepción no es instantáneo, requiere intercambio de significados. (cfr. Ausubel :53).

Los organizadores previos, en este marco, son fundamentales. Su principal función es la de servir de puente entre lo que el aprendiz ya sabe y lo que debe saber con el fin de que el nuevo material pueda aprenderse de manera significativa. Tal es la funcionalidad de juegos en el “sondeo” de saberes previos. Como el fin es consciente y su consecución aporta vivencias significativas - en cada uno de los integrantes del alumnado-, entonces el juego se convierte en una estrategia de aprendizaje lograda a través de las actividades lúdicas, en un ambiente donde no exista presión para que el alumno aprenda, recuerde, reflexione, sino que se realice en forma espontánea y libre como es la forma de actuar de los niños. Sin embargo, se cree que el juego no es neutro, sino que va exigiendo cierta dificultad cada vez mayor, pero ese esfuerzo haciéndolo agradable, aceptado y comprendido por cada uno, ofrece una visión clara de los resultados que se esperan con él.

Análisis bajo las teorías de Piaget y Vigotsky

Piaget y Vigotsky, autores principales que guían esta investigación, presentan dos posturas distintas pero compatibles en lo concerniente al aprendizaje significativo y a los juegos, que respaldan la conjetura planteada en virtud de su vínculo.

La concepción constructivista estructurada sobre los aportes de la psicología cognitiva de Piaget y la teoría sociocultural de Vigotsky (entre otros), buscan estrategias que faciliten el proceso de aprendizaje como una forma de hacerlo significativo y duradero. Ambos coinciden en la utilidad de los juegos para tales fines.

La teoría Piagetiana, central para comprender los mecanismos de aprendizaje humano, considera que el aprendizaje surge cuando la persona interacciona con objetos del mundo externo, pasando de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento. Su lógica constructiva supone una situación de conflicto que desacomoda las ideas previas, se continúa en una asimilación cuando la novedad que produce conflicto adquiere significado y por el último el aprendizaje se acomoda en un

nuevo esquema. En esta perspectiva entonces, sólo hay aprendizaje (aumento de conocimiento) cuando el esquema de asimilación sufre acomodación (reestructuración de la estructura cognitiva) y posterior equilibración (el conocimiento humano es totalmente construido en interacción con el medio físico y sociocultural.) Es posible, por lo tanto, interpretar la asimilación, la acomodación y la equilibración piagetianas en términos de aprendizaje significativo. Asimilar y acomodar se pueden interpretar en el sentido de dar significados por subordinación o por superordenación.

Desde esta óptica, enseñar sería provocar desequilibrio cognitivo en el aprendiz para que él/ella, procurando el reequilibrio (equilibración mayorante), se reestructure cognitivamente y aprenda (significativamente). La enseñanza debe activar este mecanismo el cual, valiéndose de actividad lúdica, puede encontrar el “detonante” del conflicto cognitivo latente, motivo por el cual Piaget los relaciona – a los juegos- con los principios del desarrollo de las estructuras cognoscitivas. Las capacidades sensorio motrices, simbólicas o de razonamiento, como aspectos esenciales del desarrollo del individuo, son las que condicionan el origen y la evolución del juego, por tanto, desecha la idea del juego como una función aislada y lo pone en relación con los procesos del desarrollo constructivo. El símbolo, como intermediario del juego, tan ligado al pensamiento, permite la constitución de una ficción, donde el objeto-símbolo del juego no es sólo el representante sino además es el sustituto del significado (que el docente intenta “retrotraer” al presente).

A partir de los 12 años de edad aparecen las construcciones cada vez mas adaptadas a la realidad, lo que implica juegos con reglas generadoras de relaciones sociales e interindividuales. Este tipo de juego es el único que para Piaget persiste en la edad adulta siendo la actividad lúdica del ser socializado. Es a través de estas experiencias que los niños adquieren conocimiento y entienden.

Son muchos los autores que, de acuerdo con la teoría piagetiana, han insistido en la importancia que tiene para el proceso del desarrollo humano la actividad que el propio individuo despliega en sus intentos por comprender la realidad material y social. Los educadores, influidos por la teoría de Piaget revisada, llegan a la conclusión de que la clase tiene que ser un lugar activo, en el que la curiosidad sea satisfecha con materiales adecuados para explorar, discutir y debatir. Es interesante además cómo lo lúdico juego queda subsumido y transformado en el pensamiento del adulto donde “...*haciendo participar como asimilador a*

esta imaginación creadora que permanecerá como motor de todo pensamiento ulterior y aun de la razón.” (Piaget, 1990: 221).

Para Lev Vygotsky (1987/1988), el desarrollo cognitivo no puede entenderse sin referencia al contexto social, histórico y cultural en el que ocurre. Para él, los procesos mentales superiores (pensamiento, lenguaje, comportamiento voluntario) tienen su origen en procesos sociales; es decir, en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros. Como correlato, el desarrollo cognitivo es la conversión de relaciones sociales en funciones mentales.

Pero la conversión de relaciones sociales en procesos mentales superiores no es directa, está determinada por instrumentos y signos. Instrumento es algo que puede usarse para hacer alguna cosa; signo es algo que significa alguna otra cosa. Para Vygotsky, es a través de la internalización (reconstrucción interna) de instrumentos y signos como se da el desarrollo cognitivo y, asimismo, el aprendizaje significativo. Como ambos elementos de internalización son construcciones socio-históricas y culturales, la apropiación de éstas por el aprendiz, se da primordialmente por la vía de la interacción social. Ésta implica un mínimo de dos personas intercambiando significados. Supone también un cierto grado de reciprocidad y bidireccionalidad, como una implicación activa de ambos participantes, situación que surge en diversas actividades aúlicas, como en la implementación de juegos como recurso, el cual, asimismo, opera como instrumento de aprendizaje.

“Los instrumentos mediacionales (de ayuda) que se utilicen interpersonalmente, serán interiorizados y transformados por el niño y utilizados intrapersonalmente” (Vigotsky, 1978)

Zona de Desarrollo Próximo

Para Vygotsky, el único aprendizaje correcto es aquél que está avanzado en relación con el desarrollo. La interacción social que lleva al aprendizaje significativo debe producirse dentro de lo que él llama Zona de Desarrollo Próximo. Es precisamente allí, donde se conforman las modalidades de trabajo consciente y voluntario sobre las operaciones conceptuales espontáneas.

En la versión más difundida, de su formulación original en la obra de Vygotsky, se refiere la ZDP como *la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la*

guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (cfr. Vigotsky, 1988:133). La esencia del concepto de la zona de desarrollo próximo estriba en la perspectiva cualitativamente distinta que se obtiene cuando se compara la ejecución de un alumno en solitario con la ejecución en una actividad cooperativa. Por tanto, Vigotsky desarrolló el concepto de la zona como una crítica y una alternativa a las pruebas individuales. Lo que hoy se realiza con la asistencia o con el auxilio de una persona más experta en el dominio en juego, en un futuro se realizará con autonomía sin necesidad de tal asistencia.

"...el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo ... en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes..." (Vigotsky 1988:138).

Ello implica analizar cómo responde el alumno ante la ayuda de otros. En el caso de la problemática planteada, interpretar los resultados tras la utilización de los juegos para retrotraer los conocimientos sobre un tema angular de la carrera, permite medir la distancia entre el "infructuoso" aprendizaje autónomo inicial y la posibilidad de lograr aprendizaje significativo mediante la colaboración de otros durante la actividad lúdica.

Así es como la Zona de Desarrollo Próximo posibilita trabajar sobre las funciones "en desarrollo", aún no plenamente consolidadas, como la capacidad de retroacción de conocimientos al presente, a la vez que permite comenzar un aprendizaje, ya que fomenta el desarrollo de capacidades autónomas en función de participar en la resolución de tareas, en actividades conjuntas y cooperativas, con sujetos de mayor dominio sobre los problemas en juego.

Zona de Desarrollo Próximo y juegos

En verdad es sabido que el propio Vigotsky afirmó que el juego era un poderoso creador de ZDP y por ende, de desarrollo cognitivo. El juego está relacionado con la capacidad humana de ensayar, explorar, interpretar, enseñar, proyectar, soñar e imaginar.

Vygotsky (1991) dice que lo que caracteriza fundamentalmente al juego es que en él se da el inicio del comportamiento conceptual o guiado por las ideas. Subraya que lo fundamental en el juego es la naturaleza social de los papeles representados, que contribuyen

al desarrollo de las funciones psicológicas superiores, en este trabajo, apuntado al desarrollo del pensamiento como conocimiento activo.

Se presenta la necesidad de demarcar elementos comunes entre las situaciones de juego y las de aprendizaje en la medida en que ambas parecen operar, según las tesis vigotskianas, como posibles generadoras de ZDP. En tal sentido es conveniente introducir algunas aclaraciones preliminares. En primer lugar: no toda actividad lúdica genera ZDP (del mismo modo en que no todo aprendizaje ni enseñanza lo hacen). En segundo término, es necesario recordar la manera particular en que Vigotsky caracterizaba el juego. Como lo recuerda la cita, esencialmente todo juego (y se refería obviamente al juego que pasa a tener en las descripciones clásicas un carácter simbólico) comporta la instalación de una situación imaginaria y la sujeción a ciertas reglas de conducta ("reglas de juego" al fin).

Vigotsky enuncia, precisamente, su amplitud: *"Aunque la relación juego-desarrollo pueda compararse a la relación instrucción-desarrollo, el juego proporciona un marco mucho más amplio para los cambios en cuanto a necesidades y conciencia. La acción en la esfera imaginativa, en una situación imaginaria, la creación de propósitos voluntarios y la formación de planes de vida reales e impulsos volitivos aparecen a lo largo del juego... Sólo en este sentido puede considerarse al juego como una actividad conductora que determina la evolución ..."* (Vigotsky, 1988d:156).

Una situación de juego puede considerarse entonces como generadora potencial de desarrollo (como generadora de zonas de desarrollo próximo) en la medida en que **implique al alumno en grados mayores de conciencia** de las reglas de conducta, y **los comportamientos y/o respuestas previsibles o verosímiles dentro del escenario construido**. Siempre atendiendo, de modo relativo, a las prescripciones sociales usuales para los roles representados o actuados en las situaciones que se presentan o (representan) plásticamente ante sí.

Debe insistirse en el hecho de que no es la naturaleza espontánea de la actividad lúdica la que le otorga fuerza motriz o características de vanguardia en el desarrollo, sino el doble juego de: 1) una puesta en ejercicio, en el plano imaginativo, de capacidades de planificar, figurarse situaciones, representar roles y situaciones

cotidianas y 2) el carácter social de las situaciones lúdicas, sus contenidos y, al parecer, los procedimientos y estrategias que sugiere el desarrollo del propio juego en tanto se trata de un "atenerse a reglas" socialmente elaboradas. Tanto las reglas como las instancias de adecuación a las mismas, son de naturaleza social.

Los procesos de apropiación de conocimientos, y allí radica su vinculación estrecha con la discusión a propósito de la Zona de Desarrollo Próximo, requieren de la participación del sujeto en actividades sociales, requiere de la participación del sujeto en situaciones de actividad conjunta. Y es en estos sistemas de interacción donde se producen los progresos del desarrollo subjetivo.

Es factible entonces, imaginar la construcción cognitiva en términos de los subsumidores de Ausubel, de los esquemas de asimilación (acción) de Piaget, de la "internalización" de instrumentos y signos de Vygotsky. Todas estas teorías son constructivistas y el aprendizaje significativo subyace a la construcción humana.

Análisis comparativo: Piaget vs Vygotsky

Vygotsky se centró en el ser humano como alumno. Tomó el camino opuesto de Piaget: miró a la persona desde afuera hacia adentro, desde la sociedad y su cultura, desde los docentes, el entorno.

Ambos conceptos se vinculan estrechamente y para poder comprender el aporte vigostkiano es necesario ponerlo en diálogo con la postura piagetiana: si de acuerdo a éste último el aprendizaje está subordinado a mecanismos del desarrollo espontáneo es necesario que un estímulo adquiera significatividad, por lo que se requiere de un esquema de acción organizador de la realidad, de una estructura que permita la asimilación de modo que tal estímulo genere una respuesta.

En comparativo entre las teorías de Piaget y Vygotsky se observan las siguientes características:

Teoría Constructivista	Teoría Sociocultural
<p>* En el conocimiento, el sujeto se relaciona con el objeto para llegar al conocimiento.</p> <p>* Los alumnos le dan sentido a las cosas, especialmente por medio de la información recibida por los objetos y el entorno.</p> <p>* Tratamiento Biológico</p> <p>* Habrá un desarrollo u otro dependiendo de la maduración.</p> <p>* El humano se crea como elemento responsable en el entendimiento y aprendizaje de lo que tiene alrededor. Conocimiento autodirigido.</p> <p>* Los alumnos son estimados partes activas en el conocimiento de lo que les rodea.</p>	<p>* En el conocimiento, el sujeto se relaciona con otros sujetos para llegar al conocimiento.</p> <p>* Resalta la importancia de lo cultural y lo social en el proceso de aprendizaje del individuo.</p> <p>* Tratamiento principalmente socio-cultural.</p> <p>* Sociedad y cultura son fundamentales para el fomento del desarrollo del conocimiento.</p> <p>* El docente impulsa el aprendizaje y la evolución de los alumnos de forma voluntaria y metódica.</p> <p>* Se lleva a cabo una maduración gradual por medio de los procesos interiorizados por los niños hasta ser autónomos.</p>

La complementariedad de las posturas se vislumbra a la luz de la actividad lúdica en pos del logro del aprendizaje significativo. El sujeto se relaciona con los objetos propuestos en los juegos, a la vez que se relaciona con otros sujetos para llegar a la retroacción de conocimientos. Los juegos – como medios para alcanzar el objeto - persiguen un fin apuntando a una temática determinada, brindan información respecto del sentido buscado a la vez que el entorno en que se desenvuelven enmarca una situación cultural y social determinada.

El alumno posee capacidad como una característica intrínseca, biológica, que es potenciada en la interacción que el contexto lúdico genera, en el intercambio y colaboración con otros. Si bien el alumno – principalmente en el nivel superior - es responsable de su aprendizaje y autor de su propia voluntad ante este conflicto cognitivo que representa la capacidad y posibilidad de retrotraer conocimientos al presente, es cierto también que el docente cuenta con la posibilidad de promover un verdadero aprendizaje significativo y es su obligación realizarlo en forma organizada, metódica y consecuente, como es el caso de la articulación de juegos. El aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje.

Por último, pero no por ello menos importante, los alumnos, como partes activas del conocimiento y conforme a sus capacidades, desarrollo y contexto, atraviesan un proceso de asimilación de conceptos e ideas hasta ser autónomos. Y es allí cuando los juegos logran su cometido: ser el medio para que un conocimiento del pasado se haga presente y adquiera en forma permanente presencia en la mente, en su formación como profesional.

Actitud docente, juegos y logro de aprendizaje significativo

Estamos acostumbrados a vivir el juego, a presenciarlo y vivenciarlo en las etapas tempranas del desarrollo humano. No así en las etapas y contextos en donde el sujeto ya pareciera estar corrido y exento de la necesidad de estar atravesado por la experiencia lúdica. Sin embargo, desde lo contextual y desde el aula en el nivel superior, no se propicia al mismo, y las personalidades y los perfiles docentes de este nivel, parecieran cambiar rotundamente. Entrados los alumnos en el nivel medio, esto está casi inexistente, salvo honrosas excepciones. Al llegar a la Universidad el alumno no encuentra o lo hace casi en forma inusual, actividades lúdicas para la obtención de aprendizajes de contenidos o habilidades de la práctica. *“El profesor, como liberador, tiene que darse cuenta de que el “trabajo” y el “juego” son tipos distintos de aprendizaje y debe valorar el lugar y utilidad del segundo de ellos” (Claxton 1995:228).*

El juego como estrategia de aprendizaje ayuda al estudiante a resolver sus conflictos internos, aquellos que se manifiestan en la imposibilidad de retrotraer conocimientos para ser aplicados al presente; así como también a enfrentar las situaciones posteriores con decisión y sabiduría, toda vez que el facilitador ha transitado junto con él ese camino tan difícil como es el

aprendizaje que fue conducido por otros medios tradicionales, y con una gran obsolescencia y desconocimiento de los aportes tecnológicos y didácticos. El docente hábil y con iniciativa inventa juegos que se acoplen a los intereses, a las necesidades, a las expectativas, a la edad y al ritmo de aprendizaje. Davini, señala algunas implicancias directas del aprendizaje significativo con la enseñanza, enfatizando en la coherencia y oportunidad de implementación de estrategias idóneas y consecuentes con el logro de tal aprendizaje (crf. Davini 2008:47.)

Tal como menciona Guy Claxton, no se puede forzar el aprendizaje, pero sí ayudar a producirlo, posicionándonos como facilitadores que valiéndose de herramientas didácticas logren su cometido. Asimismo, este autor señala que *“las personas aprenden antes lo que necesitan con mas urgencia y lo que quieren saber”* (Claxton 1995:214). Y brindándole un horizonte al tema, Davini asevera: *“si el contenido es de interés o es presentado despertando interés, quienes aprenden tenderán a buscar comprenderlo y aún a profundizar en su conocimiento o mejorar su asimilación”* (Davini 2008:48). Se puede entonces enseñar algo que no se quiera aprender uniendo el aprendizaje a una recompensa que se desee o a una amenaza que se intente evitar, particularidades que forman parte de los juegos. No obstante, es necesario saber que cuando las personas se sienten personalmente amenazadas dejan de aprender. El juego se convierte en una herramienta que evita la pregunta directa e individual que tantas veces se convierte en amenaza y genera una actitud de defensa y rechazo en vez de una situación para “pulir” ese aprendizaje. Por ello el docente debe interpretar las señales del alumno que indican reacciones de ese tipo, así como aquellas que indican que un conocimiento no ha sido incorporado a la estructura cognitiva, ya que no se puede aprender aquello para lo que no se está preparado. Ciertas habilidades presuponen otras, y si éstas no se han adquirido, es imposible comprender y asimilar ideas más complejas. Entonces, la alternativa consiste en tener una idea aproximada de lo que se enseñará y modificarlo conforme a la respuesta del alumno, considerando la posibilidad de asimilación de nuevos contenidos con conocimientos y experiencias previas.

Davini enfatiza en la importancia de *que aquello que se aprenda tenga aplicabilidad al contexto particular o pueda ser transferible a la práctica. Es decir, que los conocimientos puedan ser entendidos y valorados por su capacidad de utilización como condicionante del aprendizaje significativo* (cfr Davini: 2008:48).

Es un hecho que una de las tareas más difíciles para el docente es la de conseguir la asimilación del “nuevo” conocimiento. Por ello muchas veces, es necesario abandonar una creencia y abrirse a los hechos y a la experiencia, en donde la creatividad encuentra su lugar y nos otorga la posibilidad del logro de un “valor agregado” a nuestra tarea de enseñar.

Litwin (cfr. 2008: 68) asevera que las estrategias innovadoras como los juegos en el nivel superior, son consideradas como una banalización del contenido a pesar de aplicarse en temas transversales, y que se cree que van a provocar que se estudie menos o en menor profundidad aunque logre concitar el interés de los estudiantes y romper con la apatía que provoca el tratamiento lineal de contenidos. Por ello la autora propone que para recuperar la significatividad del conocimiento y de la actividad, es necesario programar y diseñar tareas que recuperen la implicación y la emoción. Un buen tema o problema aplicado a una actividad puede permitir una gran cobertura curricular, además de dotar de significatividad al proceso de conocer. Por ello el nexo con el mundo real resulta esencial. Así la actividad lúdica se convierte en un “puente” entre la teoría y la práctica, entre el recuerdo y el conocimiento, entre lo transversal y el interés particular del alumno.

“...los alumnos aprenden más y mejor cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones entre la información nueva y la ya conocida, y no sólo cuando reciben nueva información.” (Litwin, 2008:89).

Modalidades de juegos

-En los que median preguntas cognitivas y metacognitivas: las primeras refieren a conceptos ya conocidos, información ya desarrollada. Las segundas refieren a la ayuda que podemos brindar como docentes para que los estudiantes reconozcan cómo han pensado, qué se relacionó con qué y si se han producido síntesis o procesos de generalización adecuados.

Las preguntas aplicadas a los juegos permiten conectar lo nuevo con lo que ya se sabe o sabía y a diferencia de las preguntas iniciales y directas, ajenas al juego en las que simplemente se dota de sentido a lo nuevo por aprender, aquí se inicia un proceso de mayor profundización sobre lo aprendido, una apelación a la búsqueda en la cognición, al recuerdo sobre lo aprendido. Pueden incitar, inclusive, a buscar soluciones para dotar de significatividad al proceso y elegir las mejores para cada caso.

La pregunta cobra sentido si ayuda a comprender mejor y estimula la construcción de niveles cada vez más complejos del pensar. La pregunta en este contexto ayuda y no entorpece,

entusiasma y no inhibe, estimula y no atemoriza. Se transforma en un verdadero desafío de la cognición para los estudiantes (cfr. Litwin 2008:84).

En los que media trabajo grupal: la heterogeneidad en los grupos, provoca la ayuda entre unos y otros. Los intercambios y la cooperación pueden promover la comprensión de cada uno de los integrantes, la integración de ideas y conceptos, lo que en conjunto favorece el aprendizaje significativo. La utilización de juegos de rol (como los puzzles o role playing) dominós, y varias modalidades de juegos de mesa (como la Oca, Carrera de Mentas, Búsqueda del tesoro, etc) requieren de los jugadores el uso del razonamiento, la coordinación, la memoria, la capacidad deductiva, la psicología y la destreza negociadora.

Algunos ejemplos de juegos aplicados a la enseñanza en el nivel superior, extraídos de la experiencia de colegas especialistas en pedagogía, como Carolina Clérici¹ y Robert Slavin², se citan a continuación:

*Torneos de juegos por equipos: Los torneos académicos, como estructura en la que se desarrollan juegos, son aquellos en los que los alumnos compiten, como representantes de sus equipos, contra integrantes de otros equipos que tienen un nivel de desempeño similar al propio o bien que comparten la misma cátedra. En general, se realiza al final de la semana o al terminar una unidad, después de que el docente ya ha hecho la presentación a la clase y los equipos han practicado con hojas de ejercicios.

Los juegos en este marco consisten en preguntas relacionadas con los contenidos. Estas preguntas están preparadas para evaluar el conocimiento que los alumnos han adquirido a partir de las presentaciones a la clase y la práctica en equipo. Se juega en mesas de tres participantes, cada uno de los cuales representa a un equipo diferente. La mayoría de los juegos consiste meramente en una hoja con preguntas numeradas. Un alumno elige una tarjeta numerada e intenta contestar la pregunta correspondiente al número que le ha tocado. En el juego hay una "regla del desafío", que permite que los jugadores cuestionen las respuestas de los demás. Para el primer torneo, el docente ubica a los alumnos en las diferentes mesas de

¹ Clérici, C. (2012). "El juego como estrategia de enseñanza en el nivel superior". Revista Diálogos Pedagógicos, X (19) 136-140.

² Slavin, R (2002). "Aprendizaje Cooperativo: Teoría, investigación y práctica" Edit. Aique. Pág. 105-106.

competencia: los tres alumnos de mejor desempeño van a la mesa 1, los tres siguientes a la mesa 2, etcétera. Esta competencia equilibrada permite que todos los alumnos, de cualquier nivel, puedan aportar el máximo puntaje a sus equipos si se esfuerzan.

Después de cada torneo, los alumnos cambian de mesa según su desempeño individual. El ganador de cada mesa "pasa" a la mesa superior siguiente (por ejemplo, de la mesa 6 a la mesa 5), el que obtuvo el segundo puntaje se queda en la misma mesa y el que sacó el puntaje más bajo "pasa" a la mesa inferior.

De este modo, si los alumnos han sido mal ubicados en el primer torneo, finalmente ascenderán o descenderán hasta llegar a su verdadero nivel de desempeño- conocimiento sobre temáticas diversas apuntadas en el juego.

*Puzzles o Rompecabezas: Para la realización de esta actividad, la "materia prima" educativa es, usualmente, un capítulo, una historia, una biografía o algún texto narrativo o descriptivo y puede abordarse con ello una unidad de estudio y sus conceptos centrales. Los alumnos trabajan en equipos heterogéneos, a los que se les asignan capítulos u otras unidades que deben leer y se les dan "hojas expertas" que contienen diferentes tópicos, en los que cada miembro del equipo se debe concentrar cuando lee. Cuando todos han terminado de leer, los alumnos de diferentes equipos que tienen un mismo tópico se reúnen y forman un "grupo experto" que discute su punto durante aproximadamente media hora. Luego, los expertos regresan a sus equipos y se turnan para enseñar su tópico a sus compañeros. Finalmente, rinden evaluaciones que cubren todos los tópicos y los puntajes obtenidos se contabilizan para sus equipos. Los puntajes que los alumnos aportan a sus equipo, se basan en el sistema de superación individual y los alumnos de los equipos con altas calificaciones reciben certificados u otras formas de reconocimiento. Por lo tanto, los alumnos se ven motivados para estudiar bien y esforzarse en sus grupos de expertos, para poder ayudar luego a sus equipos.

El Rompecabezas es una actividad lúdica adecuada para materias tales como estudios sociales y literatura, para algunos aspectos de las ciencias y para otras áreas relacionadas en las que se estudian más conceptos que habilidades.

La clave de la actividad es la interdependencia: todos los alumnos dependen de sus compañeros de equipo para obtener la información necesaria para que les vaya bien en las evaluaciones. Así, su principal ventaja es que todos los alumnos leen todo, lo cual puede hacer que los conceptos, al estar unificados, resulten más fáciles de entender.

*El avioncito: Su objetivo es realizar una actividad preparatoria de la asignatura, profundizando en conceptos claves de la materia e indagando en conocimientos previos.

Consiste en solicitar a los estudiantes que se dividan en grupos y en una hoja de papel escriban qué entienden por un determinado concepto. Luego, deben realizar un avioncito con tal hoja y ponerse de pie para tirar el avioncito hacia el grupo que tienen enfrente. Un estudiante del equipo receptor debe tomar un avioncito y abrirlo, escribir lo que entiende por tal concepto y volver a lanzar el avión. La misma actividad puede realizarse para abarcar otros conceptos. Esos avioncitos se reúnen en grupos, se lee lo escrito por sus compañeros sobre el tema, se conversa y se responde dos preguntas: ¿cómo creen que se pueden trabajar estas disciplinas de manera integrada? y ¿qué les pareció esta actividad? La actividad es adaptable a diversas asignaturas a conveniencia.

*Búsqueda del tesoro: Su objetivo es ensayar la técnica del parcial con opción múltiple y evaluar conocimiento sobre un tema. La actividad implica dividir el curso en grupos y que cada uno reciba una pregunta con dos opciones de respuesta, cada una de las cuales debe ser buscada en un lugar de la facultad. Una vez de regreso, cada grupo recibe una segunda pregunta, esta vez con 5 opciones. Y la búsqueda continúa.

*Batalla naval: Su objetivo es evaluar temas asignados para estudio. Se utiliza una grilla de doble entrada (números y letras) y, en grupos, los estudiantes por turnos deben elegir una combinación de letra y número. Detrás de ella se encuentra una afirmación que puede ser verdadera o falsa. Asimismo, puede haber premios o descuentos. En el caso de las afirmaciones falsas, existe la posibilidad de corregirla, recurriendo para ellos a los conocimientos previos, previo intercambio con los compañeros de equipo.

*Carrera de mentes: Como variante de a metodología de pregunta-respuesta. su objetivo es evaluar contenidos. Consiste en colocar en el frente del aula un tablero con números del 1 al 20 y un dado grande, dividiendo a los estudiantes en dos grupos. Por turnos, pasan al frente y, para avanzar sobre el tablero según el número obtenido en el dado, deben responder una pregunta cerrada sobre el tema.

*Casino temático: Su objetivo generalmente es repasar contenidos. Implica trabajar con un texto que resume los conceptos principales trabajados en la clase anterior o a lo largo del año si la actividad se propone al cierre de la cursada. Cada alumno elegido por vez efectúa la lectura del texto en voz alta y se detiene inmediatamente antes de leer un concepto clave. Por

grupos, los estudiantes cuentan con 10 puntos iniciales y deben apostar con qué término continuaba en el texto.

La tarea del docente en la instancia lúdica que se propone, se centra en el diseño de la actividad y en la ayuda para su concreción. Se trata de orientar y apoyar a los estudiantes para que cooperen entre sí, alentando a los que no colaboran o tienen dificultades para hacerlo. También es necesario cerciorarse respecto de la comprensión de la consigna y monitorear si han comprendido bien con el fin de que el trabajo sea productivo y no conduzca a equívocos.

Metodología

Investigación de tipo explicativa, en la que se observa y profundiza en la existencia de varias Teorías que se relacionan con el tema de interés. Asimismo, existen aspectos descriptivos, ya que el estudio relata situaciones apreciadas como fenómenos en el marco aúlico sobre las que se aplican y analizan las variables bajo estudio para describir cómo se manifiestan. Nivel de conocimiento previo sobre tema angular, nivel de dificultad hallado, potencial de aprendizaje, relaciones interpersonales, consenso y autocrítica; forman parte del conjunto de variables analizadas. A tal efecto, se realizará una comparación entre distintos grupos de alumnos – cátedras de 2 instituciones distintas en este caso- que comparten características significativas, como contenidos, orientación y nivel de relevancia del tema para la aprobación de la materia. Dado que el universo a estudiar es pequeño y no justifica un muestreo al azar de los individuos –son grupos de no más de 20 personas- se logra cierta unidad e igualdad entre los mismos, mediando por tanto el Método de Pareo o Emparejamiento.

Se llevarán a adelante juegos de pregunta-respuesta que permitirán la observación de la problemática objeto de investigación y utilizando como instrumento una encuesta a los grupos, se realizará la ponderación cualitativa de los resultados a la vez que cuantitativa, formando ello parte de los resultados finales que darán lugar a las propuestas.

Trabajo de Campo

A lo largo del último cuatrimestre del año 2015 se llevó a adelante una actividad lúdica en los grupos seleccionados - cátedras de “Logística, Transportes y Seguros” y “Desarrollo de Proyectos de Exportación”- a los efectos de este trabajo final: comprobar que La utilización de

los juegos como recurso didáctico en la licenciatura en Comercio Internacional favorece el aprendizaje significativo al estimular la retención y retroacción de conocimientos.

En ambas materias, se recapitula un tema eje, central de la carrera que normalmente se enseña (y en teoría, “aprende”) en primer año: INCOTERMS, en otras palabras, Términos Internacionales de Comercio. A modo ilustrativo, adjunto el siguiente cuadro que sintetiza y simplifica la temática:

Incoterms 2010

Modalidad Transporte	Mercancía acondicionada para su venta	La carga en el almacén del vendedor	Transporte interior en origen	Formalidades aduaneras de exportación	Gastos manipulación en origen	Transporte principal	El seguro de la mercancía	Gastos manipulación de destino	Formalidades aduaneras de importación	Transporte interior en destino	Entrega de la mercancía al comprador
EXW Polivalente	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
FCA Polivalente	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
FAS Marítimo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
FOB Marítimo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CPT Polivalente	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CIP Polivalente	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CFR Marítimo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CIF Marítimo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DAT Polivalente	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DAP Polivalente	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
DDP Polivalente	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

© 2010 Cámara de Comercio Internacional CCI

Vendedor Comprador

Este cuadro refleja la repartición de costos de la cadena logística del comercio exterior, no representa el momento de entrega de la mercancía (en el grupo de las "C" se produce en origen)

Detecté entonces que los alumnos encontraban dificultad en responder acertadamente consignas vinculadas a esta temática, por lo que tuve la idea de realizar un juego entre los alumnos, que consistía en retirar de una bolsa un papelito en forma de rectángulo, el que de un lado describía el nombre de un Incoterm y del otro, un elemento involucrado al mismo. Los alumnos se dispusieron de a pares y la consigna era que uno le preguntara al otro, de acuerdo

al Incoterm que tenía en mano, quién (exportador o importador) asumía la responsabilidad por la actividad descrita de la otra cara del papel.

Ejemplo: María elige un papel que dice “FOB” de una cara y de la otra “Carga a medio de transporte principal”. Juan, toma otro, que dice “CIF” y “Seguro internacional”.

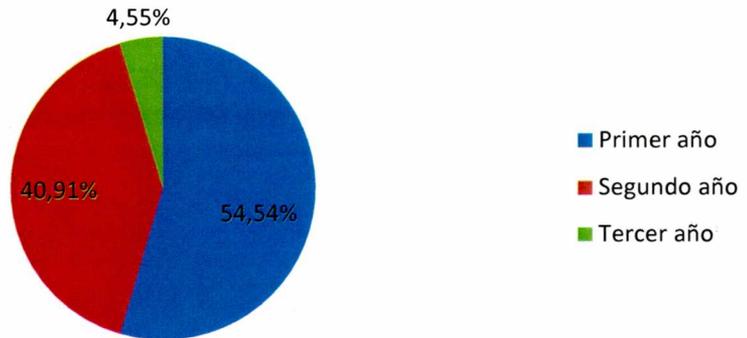
María pregunta, “Bajo el incoterm FOB, ¿quién asume el gasto/responsabilidad por la carga al medio de transporte principal?”. Juan responde “el exportador”. La respuesta en este caso, sería correcta. Juan, a su turno, le pregunta a María “Bajo Incoterm CIF, ¿quién asume el gasto/responsabilidad por el seguro internacional?”. María responde “el importador”. La respuesta, es incorrecta. Así, Juan suma un punto y María, ninguno.

Si bien este juego no contaba con recompensa alguna, el hecho de ser visto desde el comienzo como un juego que no afectaría la calificación, relajó a los alumnos y les permitió estar inclusive mas abiertos para recibir la corrección y aprender del error. En el pizarrón elaboré un cuadro de doble entrada, en el que se detallaban los nombres de los alumnos en un eje, y en el otro, cada uno de los Incoterms. A medida que se desarrollaba el juego, indicaba en el pizarrón cuáles eran los conceptos en los que cada uno se equivocaba, y una tilde en caso que no haya habido error alguno. Al finalizar la actividad, señalaba en general al alumnado los errores –sin alusión personal- para que reflexionen sobre cada uno.

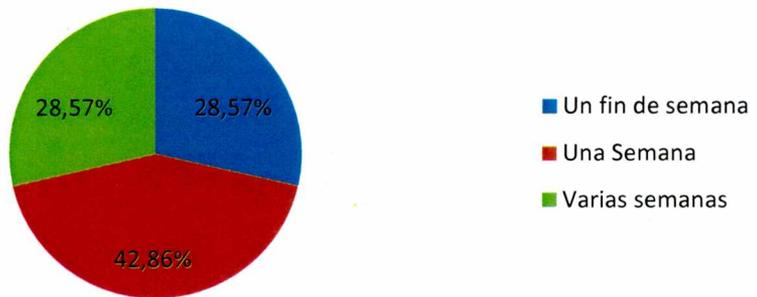
Fue de mi interés conocer, mediante encuesta, la percepción del alumno individual (aunque anónimo) del tema específico, con el fin de encontrar los motivos que impiden que el conocimiento se retenga en la mente del alumno y sea aplicable a la vida profesional, presente o futura.

Las consignas de dicha encuesta eran y sus resultados son reflejados en los siguientes gráficos de elaboración propia, conforme a la elección de los alumnos (medida en porcentajes), como sigue:

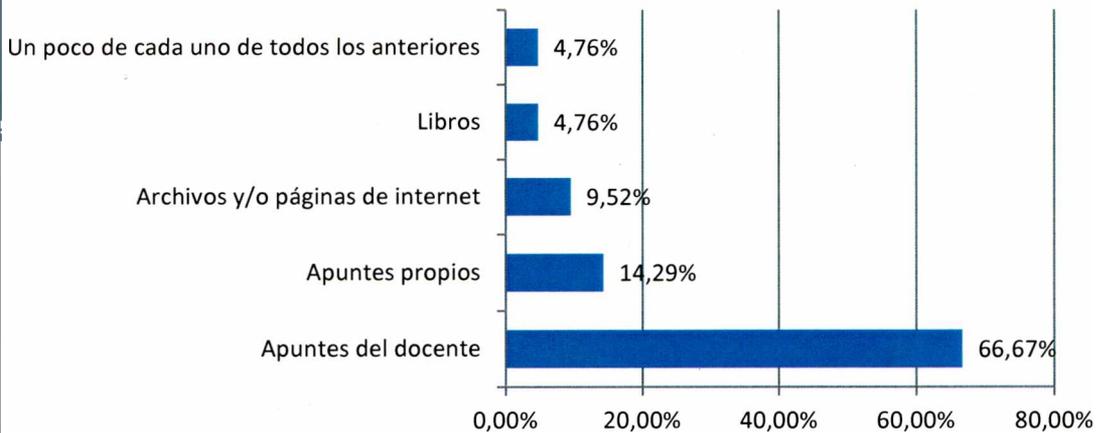
¿En qué año de la carrera conoció y estudió los INCOTERMS?



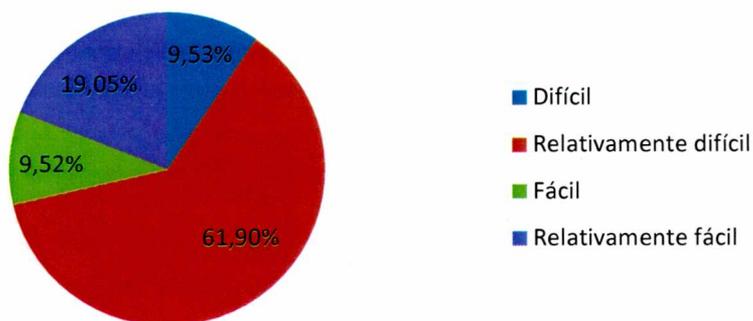
¿Qué tiempo le dedicó en clase al estudio del tema? ¿y en su domicilio?



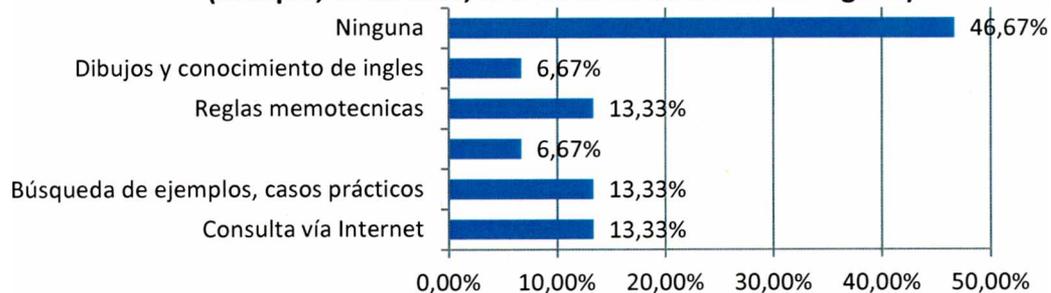
¿Cuál fueron los elementos de estudio?



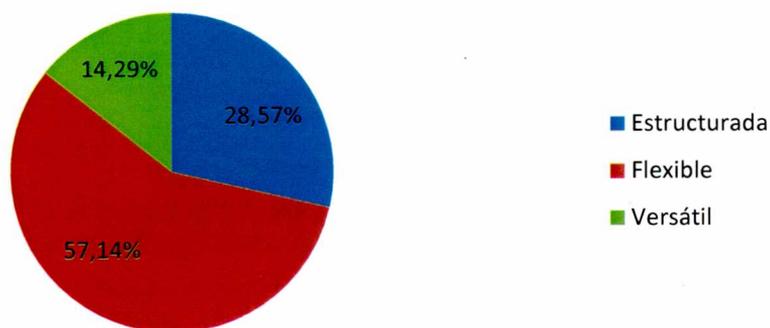
¿Cuál fue el nivel de dificultad que encontró en el aprendizaje del tema?



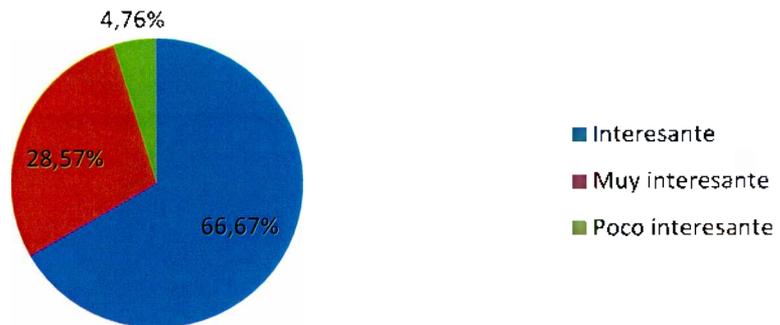
En caso que haya elegido alguna de las últimas opciones ¿Instrumentó alguna modalidad para facilitar el aprendizaje? ¿Cuál? (indique, en su caso, si el docente instrumentó alguna)



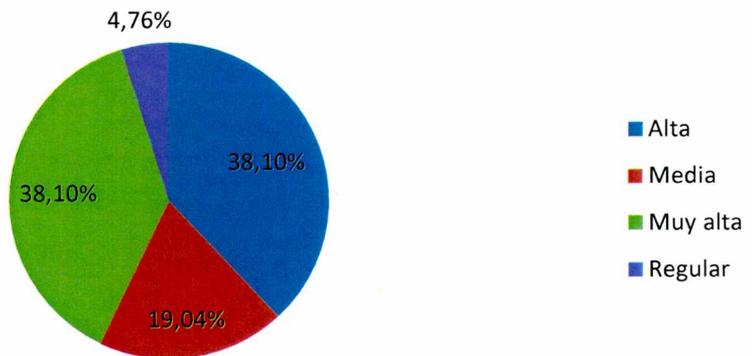
¿De qué forma cree usted que el/los docente/s desarrolló/desarrollaron el tema conforme a las características del curso?



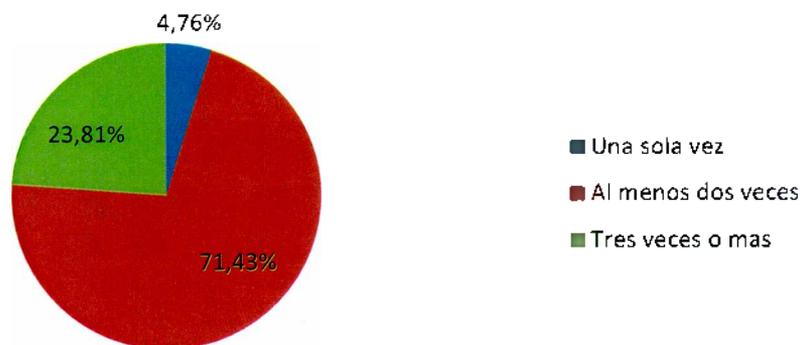
¿Le resultó interesante el tema?



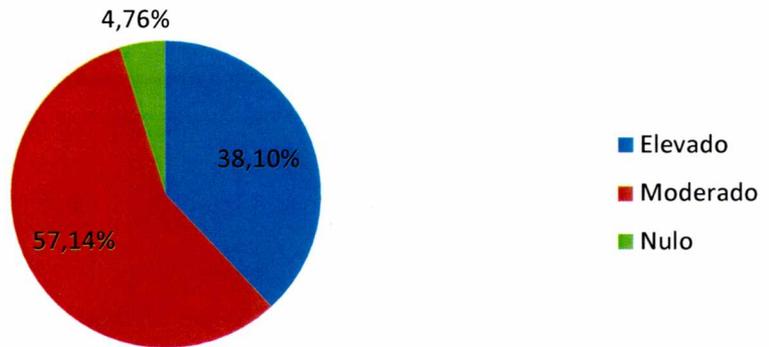
¿Cuál cree que es el nivel de utilidad práctica del tema?



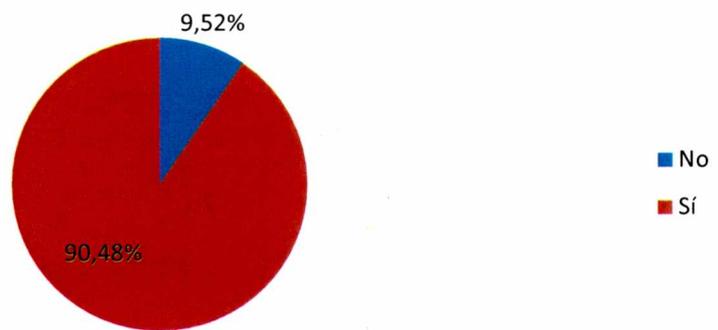
¿Cuántas veces fue desarrollado o visto este tema a lo largo de la carrera?



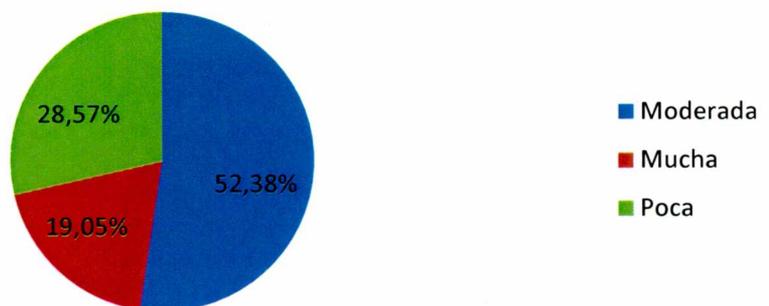
¿Cuál cree ud. que fue el nivel de utilidad del juego empleado en la clase* para repasar Incoterms?

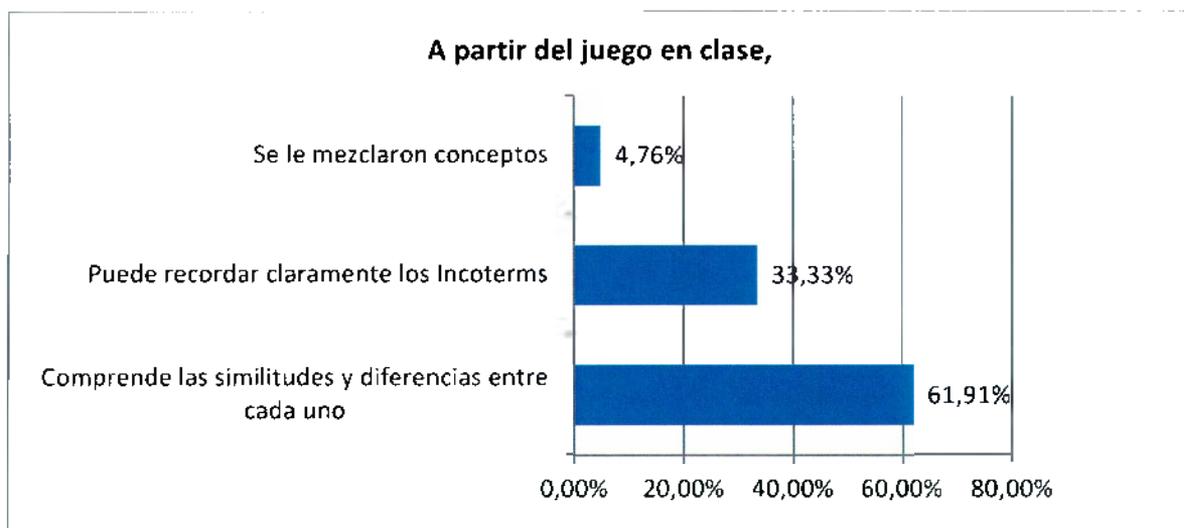


¿Reconoció en esa instancia errores conceptuales?



¿Tuvo dificultad en recordar los derechos y obligaciones de los Incoterms en cada caso?





Los resultados observados, tras el análisis de la encuesta son:

*La mayoría de los encuestados –el 54,54%- conoció el tema en el primer año de la facultad y el 71,43 % reconoce haber visto al menos dos veces a lo largo de la carrera el tema desarrollado por el docente. Ambos cursos encuestados se encuentran a mitad de la carrera.

*Son escasas las modalidades didácticas para facilitar el aprendizaje, sólo lectura de apuntes del docente en la mayoría de los casos (66,67%) y ninguna alternativa adicional fue instrumentada por aquellos que consideraron al tema entre “difícil” y “muy difícil” (71,43% en total). Los ejemplos de casos vinculantes a la realidad fueron reducidos, así como la utilización de instrumentos ilustrativos y juegos (13,33% en el primero y 6,67% en los últimos). Por tanto, resulta cuestionable la incidencia del docente “flexible” en este marco (57,14%).

*Fue reducido el tiempo dedicado al estudio del tema –una semana en el 42,86% de las respuestas-, en virtud de su ponderación como:

- Interesante (66,67%);
- De utilidad entre media y muy alta en la práctica (38,10% en ambos casos);
- Tema relativamente difícil (61,90%).

*La implicación de una instancia lúdica resultó de moderada utilidad para el 57,14% y lo que es mas interesante, el 90,48% del total encuestado reconoció errores conceptuales, por lo que resta pensar que gran parte del alumnado que consideraba al tema como “relativamente fácil”

(19,05%), descubrió que estaba equivocado. Asimismo, el 52,38% reconoció tener dificultad para recordar las implicancias de cada Incoterm. Por último y como corolario, el 61,91% asevera que a partir del juego empleado, comprende las diferencias y similitudes entre cada uno de los Términos de Negociación Internacional.

Propuestas

De acuerdo al marco teórico de referencia y al trabajo de campo realizado, las propuestas que surgen son las siguientes:

*Deliberar y pensar al juego no sólo como recurso, sino también ponerlo en práctica, elaborando y jugando en el aula, y al mismo tiempo, ir deconstruyendo y adaptando recursos lúdicos al interior de las asignaturas que cada profesor dicta en la universidad. Este proceso si bien conlleva trabajo de diseño y la asignación de tiempo para ello, nos concede la posibilidad de acercarnos al contenido, por lo que al vivenciarlo en forma directa, se potencializan y amplifican las herramientas que cada uno pone en juego al momento de hacerse cargo de un curso.

*Plantear labores grupales en temas eje de la carrera, enfatizando la importancia en la vida profesional, favoreciendo la interacción y cooperación entre semejantes, apuntalando con ello a la Zona de Desarrollo Próximo. Para ello es necesario conocer las características del alumnado para interpelar técnicas lúdicas mediante. En este marco y en este nivel, el intercambio de experiencias suele desempeñar un rol importante.

*Revisar programas y su articulación, lo que implica trabajo intercurricular a nivel docente e institucional. Los conocimientos medulares de la carrera, principalmente, deben estar armoniosamente entrelazados entre materias correlativas y las modalidades de revisión deben ser pautadas a nivel curricular.

*Sondear saberes previos. Conocer la estructura cognitiva resulta esencial para saber si el aprendizaje significativo efectivamente está ocurriendo o si es necesario recapitular. Utilizar juegos en esta instancia es una buena opción para favorecer dicha empresa, tal como ha demostrado el trabajo de campo expuesto.

*Promover juegos vinculados a la creatividad y al hallazgo de contenidos que requerirán de soportes debidamente construidos y adaptados a los contenidos, áreas disciplinares y carreras. En estos casos, no solo los soportes podrán ser objetos reales, en tanto construidos

con cartones, plásticos, ploteos y otros materiales afines, sino también será bienvenida la utilización de las nuevas tecnologías. Será el software adaptado a estos requerimientos lúdicos un recurso muy eficaz y satisfactoriamente aceptado por nuestros alumnos dada su condición y esencia de Nativos Digitales.

CONCLUSIONES

A la altura del presente escrito, quedó delimitado el tema para continuar reflexionando y articulando información entre estos dos campos que son el Juego y la Educación Superior, en tanto componente esencial para la construcción subjetiva, como proceso y no como fin en sí mismo, y por último como componente para logros en las áreas cognitivas aún en desarrollo. Es posible sospechar que el juego se encuentra pudiendo dar cuenta de estas características, atendiendo por supuesto a la diversidad de singularidades y contextos de la díada docente - alumno, y aun más de la tríada: Docente, Alumno, Proceso.

No es lo mismo, un niño en sus etapas iniciales de aprendizaje que un sujeto en las etapas universitarias, en donde habrá que deconstruir toda una serie de mitos, prejuicios y creencias respecto de lo que el juego provoca y convoca. No bastará con que el docente sepa jugar, sino brindarse en disponibilidad, para que los alumnos jueguen, ya que “el aprendizaje es algo que los alumnos hacen y no algo que se les hace a ellos” (Johnson: 1999, 14), pues, entonces, el juego es algo que los alumnos harán y no algo que el docente les hará a ellos.

El aprendizaje significativo, como proceso que enmarca la interacción entre conocimientos previos y conocimientos nuevos, requiere de modalidades que favorezcan dicha empresa y tal vez, esta tarea, sea la que primeramente nos tenga ocupados como docentes. Ello se traduce en provocar, disponer, toda la batería sensible del docente para lograr que el / los alumnos se sientan seducidos y atraídos por la experiencia del juego como recurso para alcanzar sus habilidades y competencias profesionales en las etapas universitarias. Cabe preguntarse, dado que el juego aparece en gran parte de la bibliografía sobre aprendizaje y dinámicas grupales, ¿por qué sigue siendo el gran ausente en las planificaciones y en la clase en el nivel superior? Entiendo que no se puede pensar el trabajo intelectual ajeno a lo corporal ni trabajo corporal que prescindiera de lo mental. El objetivo de la educación es crear situaciones de aprendizaje, donde aprender significa mucho más que la mera recepción de información;

aprender demanda una participación activa, se aprende haciendo. Es necesario que la clase magistral expositiva ceda terreno a otros modos de aprender, como el juego.

En virtud de los objetivos establecidos, puede observarse que existe un vínculo entre la implementación de juegos en el ámbito áulico y la teoría de Zona de Desarrollo Próximo propuesta por Vigotsky, ya que la interacción, el intercambio social y la puesta en práctica que surge en actividades lúdicas, crea zonas de desarrollo potencial en el individuo, fomentando la posibilidad de apropiación de conocimiento, allí donde el aprendizaje significativo se encuentra como función no plenamente consolidada en la estructura cognitiva del aprendiz. Interpretar los resultados tras la utilización de los juegos para retrotraer los conocimientos sobre un tema angular de la carrera, permite medir la distancia entre el “infructuoso” aprendizaje autónomo inicial y la posibilidad de lograr aprendizaje significativo mediante la colaboración de otros durante la actividad lúdica.

Este vínculo se complementa con la teoría de Jean Piaget, la cual si bien se enfoca en el conocimiento autodirigido, reconoce que la enseñanza genera momentos de desequilibrio en el aprendiz que luego se conducen hacia una reestructuración cognitiva y por ende, aprendizaje significativo, instancia en la cual los juegos resultan útiles para encontrar el conflicto cognitivo latente. Símbolo, objeto y entorno son algunos elementos claves en esta teoría en pos del aprendizaje, que también son constitutivas de la idea de juego en el aula.

Ambas posturas puestas en diálogo coinciden en encauzar la actividad lúdica hacia el aprendizaje significativo, una partiendo desde el accionar individual, otra desde lo grupal, una desde lo biológico/genético, otra desde lo socio-cultural, pero encauzadas, finalmente, en el esquema organizador de la Zona de Desarrollo Próximo.

Considerando el segundo objetivo específico establecido, la actitud docente y la percepción de señales de las necesidades del alumnado, en relación con la preparación y desarrollo de clases, son elementos clave para la fructífera implementación de juegos y el estímulo al aprendizaje significativo. En el nivel superior, principalmente, suele tomarse al trabajo y al juego como formas diferentes de aprendizaje y lo más frecuente es que éste último no se encuentre propiciado para obtener conocimientos o habilidades prácticas, ya que es considerada una modalidad que favorece la “banalización de contenidos”. Sin embargo, considerando que el juego ayuda al estudiante a resolver conflictos internos –tal como la posibilidad de retrotraer conocimientos al presente- el docente hábil y con iniciativa, inventa

juegos que se acoplen a los intereses, a las necesidades, a las expectativas, a la edad y al ritmo de aprendizaje del grupo de referencia. Brindar un horizonte al tema planteado enfocando hacia la aplicabilidad a la práctica, unir el aprendizaje a una recompensa que se desee o a una amenaza que se intente evitar, programar y diseñar tareas que recuperen la implicación y la emoción, modificar la propuesta educativa conforme a la respuesta del alumno considerando la posibilidad de asimilación de nuevos contenidos con conocimientos y experiencias previas; son algunas actitudes docentes trascendentes a la luz de la incorporación de esta propuesta. Si bien la Facultad de Ciencias Económicas no es la que naturalmente se caracteriza por la creatividad y el desarrollo de talentos artísticos, se verán beneficiados con estas prácticas a la luz de los nuevos profesionales que el campo laboral está demandando, donde la capacidad de versatilidad e interdisciplinariedad son notas características.

Como tercer objetivo específico se mencionó la posibilidad de enumerar algunos tipos de juegos con que cuenta el docente para implementar en el desarrollo de sus clases en el nivel superior y la forma en que podrían llevarse a cabo, indicando el aporte de cada uno. Juegos en los que media trabajo grupal –torneos por equipo, puzzles y carrera de mentes, entre otros- y aquellos en los que intervienen preguntas cognitivas y metacognitivas; son algunas de las propuestas que se sugieren para ser adaptadas a tal nivel, lo que implica que el docente se aplique al diseño de la actividad y a la ayuda para su concreción. La primera de estas empresas, requiere del docente tiempo y preparación, por lo cual se sugiere un trabajo colaborativo entre docentes y auxiliares para su elaboración y hasta ejecución en ocasiones.

En el trabajo de campo realizado, medió la modalidad de juego con preguntas con el fin de sondear saberes previos y ayudar a comprender mejor, a la vez que construir niveles mas complejos de pensar. En un primer momento, pudo observarse que los estudiantes, a pesar de estar habituados a una enseñanza basada en la recepción y la clase expositiva, mostraron una actitud predispuesta a este “incógnito” de la enseñanza que se les presentaba como juego. Un tema angular de las carreras tomadas como sujetos de investigación, fue abordado en dicha actividad y fue mi conclusión luego de realizada, que gran parte del alumnado confundía las implicancias de cada concepto, se les mezclaban unos con otros e inclusive, muchos de ellos “adivinaban”. Intenté entender el porqué de esta tendencia, y fue entonces que realicé una encuesta a los alumnos de las dos comisiones sujetas al presente estudio; dado que es una

herramienta útil para observar las fortalezas y las áreas que necesitan mejoramiento, en este caso, en la enseñanza de un docente y en el aprendizaje del alumno.

Fue posible no sólo observar que los estudiantes aprenden de sus compañeros - con lo que es posible observar una correlación con la Zona de Desarrollo Próximo- sino también comprobar, tal como propone la hipótesis, la utilidad de los juegos como recurso didáctico para favorecer el aprendizaje significativo al estimular la retención y retroacción de conocimientos, en la licenciatura en Comercio Internacional, en los cursos de “Logística, Transportes y Seguros” y de “Desarrollo de Proyectos de Exportación” de la Universidad del Salvador y del Instituto Escuela Argentina de Negocios, respectivamente, en el último cuatrimestre del año 2015.

Me acerco al final reflexionando acerca del juego como recurso que supone un dispositivo eficaz que al interior de un proceso de enseñanza resulta más que un medio para llegar a un fin, es una actividad que conecta contenidos y desarrollo cognitivo, traducido en el afianzamiento del aprendizaje significativo. Sostengo que, si se hace un planteamiento adecuado y se considera con rigor el tiempo dedicado al juego, hasta la actividad lúdica aparentemente más insignificante resulta una estrategia de enseñanza y aprendizaje muy valiosa.

REFERENCIAS

- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Baquero, Ricardo. (1997). Ideas Centrales de la Teoría Socio- Histórica y La Zona de Desarrollo Próximo y el análisis de las prácticas educativas. En *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. (pp. 31 – 51/ 137 – 159). Buenos Aires: Aique.
- Becco, G. (2001). *Vygotsky y teorías sobre el aprendizaje. Conceptos centrales de la perspectiva vygotskiana*.
- Claxton, Guy. (1995). Enseñar. En *Vivir y aprender: Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana*. (pp. 213- 238). Madrid: Alianza Editorial.

- Clerici, C. (2012). El juego como estrategia de enseñanza en el nivel superior. *Revista Diálogos Pedagógicos*, X (19) 136-140.
- Davini, María Cristina. (2008). La enseñanza. El aprendizaje. La didáctica. En *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. (Pp. 15- 72). Buenos Aires: Santillana.
- Johnson, D; Johnson R y Holubec, E. (1999). *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. Madrid: Paidós
- Litwin, Edith. (2008). Reflexiones en torno a cómo enseñar. En *El oficio de Enseñar*. (pp. 63-88). Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Piaget, J. (1978/1990). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Slavin, Robert. (1999). *Aprendizaje Cooperativo. Investigación, teoría y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Vygotsky, L. S (1978), *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Paidós
- Vigotsky, L.S (1979/1991). El papel del juego en el desarrollo. En L.S. Vigotsky; *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vigotsky, L. S. (1988). *A formação social da mente*. 2ª ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS

ENCUESTA SOBRE INCOTERMS

Responda las siguientes preguntas con total libertad y en forma anónima, seleccionando una opción, marcando con una cruz (X) o respondiendo según corresponda:

1. ¿En qué año de la carrera conoció y estudió los INCOTERMS?

2. ¿Cuántas veces fue desarrollado o visto este tema a lo largo de la carrera?
Marque solo una opción.

Una sola vez
Al menos dos veces
Tres veces o mas

3. ¿Qué tiempo le dedicó en clase al estudio del tema? ¿y en su domicilio?
Marque solo una opción.

Un fin de semana
Una Semana
Varias semanas
Un mes o mas

4. ¿Cuál fueron los elementos de estudio?
Aquí puede seleccionar la cantidad de opciones que desee.

Apuntes propios
Apuntes del docente
Libros
Archivos y/o páginas de internet
Otro:

5. ¿Cuál fue el nivel de dificultad que encontró en el aprendizaje del tema?
Marque solo una opción.

Fácil
Relativamente fácil
Dificultad intermedia
Difícil
Muy Difícil

6. En caso que haya elegido alguna de las últimas opciones ¿Instrumentó alguna modalidad para facilitar el aprendizaje? ¿Cuál? (indique, en su caso, si el docente instrumentó alguna)

7. ¿De qué forma cree usted que el/los docente/s desarrolló/desarrollaron el tema conforme a las características del curso?

Puede elegir mas de una opción.

Rígida

Estructurada

Flexible

Versátil

Otro:

8. ¿Le resultó interesante el tema?

Marque solo una opción.

Muy interesante

Interesante

Relativamente poco interesante

Poco interesante

9. ¿Cuál cree que es el nivel de utilidad práctica del tema?

Marque solo una opción.

Regular

Media

Alta

Muy alta

10. ¿Cuál cree ud. que fue el nivel de utilidad del juego empleado en la clase de “Desarrollo de planes y proyectos de Exportación” para repasar Incoterms?

Marque solo una opción.

Elevado

Moderado

Escaso

Nulo

11. ¿Reconoció en esa instancia errores conceptuales?

Marque solo una opción.

Sí

No

12. ¿Tuvo dificultad en recordar los derechos y obligaciones de los Incoterms en cada caso?
Marque solo una opción.

Ninguna
Poca
Moderada
Mucha

13. A partir del juego en clase,
Marque solo una opción.

Puede recordar claramente los Incoterms
Comprende las similitudes y diferencias entre cada uno
Se le mezclaron conceptos
Encuentra mayores dificultades en su comprensión

*Nota: La pregunta n° 10 fue adaptada para el curso de “Logística, transportes y Seguros”,
adicionando tal denominación a la misma.