

## Argentina en els 90s: la ludificació com a estratègia d'aprenentatge actiu en l'ensenyament d'economia

*Argentina in the 90s: gamification as a strategy of learning in economics teaching*

Argentina en los 90s: la ludificación como estrategia de aprendizaje activo en la enseñanza de economía

Irene Centurió Cesar, Martín Olivera Bailador <sup>1</sup>

Departamento de Economía, Facultad de Ciencias económicas y de Administración  
Universidad de la República  
Av. Gonzalo Ramírez 1926, Montevideo, Uruguay  
[irene.centurion@fcea.edu.uy](mailto:irene.centurion@fcea.edu.uy) [martin.oliverabailador@fcea.edu.uy](mailto:martin.oliverabailador@fcea.edu.uy)

### Resum

En aquest article es presenta una experiència d'ús de la ludificació com a estratègia d'aprenentatge actiu a l'aula incorporada a Economia d'Amèrica Llatina, assignatura avançada de la carrera de Llicenciat en Economia de la Universitat de la República, Uruguai. Es tracta d'una innovació basada en experiències anteriors que va ser aplicada durant el curs 2021 en forma coordinada en els diferents grups de seminari. L'aplicació simultània va ser de vital importància ja que va permetre l'ajustament previ de l'activitat i l'avaluació conjunta amb l'equip docent i els estudiants. L'opinió dels estudiants va ser molt favorable a la instrumentació d'aquest tipus d'estratègies, aportant inputs per a la millora.

**Paraules clau:** Aprenentatge actiu, Ludificació, Ensenyament en Economia.

### Abstract

This paper presents an experience of using gamification as an active learning strategy in the classroom in an advanced course of Latin American Economics, as part of the Degree in Economics from Universidad de la República, Uruguay. It is an innovation based on previous experiences, that was applied during the 2021 academic year simultaneously on different seminar groups. The simultaneous application of the activity was crucial as it allowed for adjustments in advance of the activity itself and the joint evaluation with both our colleagues and the students. The opinion of the students was very favorable regarding the use of this kind of strategies and provided inputs for its improvement.

**Keywords:** Active learning, Gamification, Teaching in Economics.

### Resumen

En este artículo se presenta una experiencia de uso de la ludificación como estrategia de aprendizaje activo en el aula incorporada en Economía de América Latina, asignatura avanzada de la carrera de Licenciado en Economía de la Universidad de la República, Uruguay. Se trata de una innovación basada en experiencias anteriores que fue aplicada durante el curso 2021 en forma coordinada en los diferentes grupos de seminario. La aplicación simultánea fue de vital importancia en tanto permitió el ajuste previo de la actividad y su evaluación conjunta con el equipo docente y los estudiantes. La opinión de los estudiantes fue muy favorable a la instrumentación de este tipo de estrategias, aportando insumos para su mejora.

**Palabras clave:** Aprendizaje activo, Ludificación, Enseñanza en Economía.

---

<sup>1</sup> Los autores agradecen el apoyo y aportes de los integrantes del Equipo de Economía de América Latina y los comentarios de Carolina Román, Sebastián Goinheix y, especialmente, a los evaluadores anónimos de una versión anterior de este artículo.

## 1. Introducció

El presente artículo describe una experiencia de una innovación docente en el área de los recursos pedagógicos utilizados en el aula sincrónica, en contexto de emergencia sanitaria, y transferible a la modalidad presencial de seminarios en un curso avanzado de la carrera de la Licenciatura en Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA) de la Universidad de la República, Uruguay (UDELAR).

La UDELAR, cuenta con un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) en Moodle desde 2011, pero su uso se vio potenciado a partir de 2020 cuando la emergencia sanitaria impuso el desafío de trasladar, primero los cursos 2020 y luego los de 2021 a modalidades de cursado remoto a efectos de mantener en funcionamiento tanto los cursos como sus correspondientes evaluaciones. Gran parte de este proceso fue posible gracias a la creación y experimentación con diversas modalidades, recursos didácticos e instrumentos de evaluación y el intercambio de buenas prácticas dentro del colectivo docente.

En este contexto surgen experiencias de innovación docente, como la que se presenta a continuación, y que intentan maximizar las potencialidades que brindan los formatos mediados por TICs e incentivar la participación en condiciones de no presencialidad, así como sentar precedentes de estrategias que se puedan adaptar a la modalidad presencial. Esto permite, además, fortalecer la comunidad docente desde el intercambio de buenas prácticas, la reflexión sobre distintas estrategias y su discusión en diversos ámbitos, no sólo dentro del equipo docente de la Unidad Curricular, sino llevándolos a ámbitos más amplios de intercambio con otros docentes<sup>2</sup>. El equipo docente de Economía de América Latina está conformado por seis docentes de seminarios cuyos integrantes coordinaron y ajustaron la implementación simultánea de la propuesta en los 8 grupos de seminario que se desarrollaron el mismo día en distintas salas y horarios. Cada grupo de seminario cuenta con una matrícula de entre 25 y 40 estudiantes.

El principal objetivo de este trabajo es dejar registro de la experiencia y sus resultados, considerando el contexto en el que fue realizada, las variaciones incorporadas por cada docente y contribuir con ella a la caja de herramientas de los docentes universitarios de grado, de modo de generar bases sobre las cuales seguir acumulando experiencias.

El resto del trabajo incluye 4 secciones. La siguiente sección introduce conceptualmente el uso de **ludificación** en la enseñanza de la economía en el marco del aprendizaje activo sobre el que se ha estado trabajando desde diversos ámbitos de la UDELAR<sup>3</sup> y FCEA (Goinheix, 2021) (Carbajal, 2016). En la sección tercera, se describen las características generales de la asignatura y se presenta la dinámica “Argentina en los 90” como innovación pedagógica en el contexto de los seminarios y los resultados encontrados. En la sección cuarta se presentan los resultados, devoluciones docentes y estudiantes, y en la sección 5 las reflexiones para aplicar en próximos cursos, así como sugerencias para otras asignaturas.

## 2. Marco teórico

En el nuevo contexto de uso de la tecnología diversos autores reconocen la necesidad de incorporar estrategias interesantes y motivadoras para la enseñanza de la economía (Del Valle, 2012). Es necesario adaptar el paradigma de intervención que evoluciona de una enseñanza centrada en el docente a un aprendizaje centrado en el estudiante, esto resulta un desafío para la enseñanza en aulas presenciales, pero

---

<sup>2</sup> Un informe preliminar sobre esta experiencia fue presentado en el marco de las Jornadas de la Asociación Uruguaya de Historia Económica y difundido a través del blog del Departamento de Economía de FCEA.

<https://www.audhe.org.uy/jornadas/nacionales/decimocuartas-jornadas-de-investigacion-2021.html>

<http://fcea.edu.uy/blog/5333-23-07-2021-argentina-en-los-90s-el-juego-como-herramienta-para-la-ensenanza.html>

<sup>3</sup> <https://www.cse.udelar.edu.uy/blog/2021/07/21/curso-dpd-estrategias-para-construir-espacios-de-trabajo-activo-en-el-aula-universitaria/>

se vuelve aún más relevante en el contexto de no presencialidad que vuelve al estudiante más vulnerable en términos de motivación. El profesor resignifica su rol convirtiéndose en diseñador de experiencias de aprendizaje que guía a los estudiantes hacia el logro autónomo de los objetivos de aprendizaje. Varias investigaciones muestran una mejora en los desempeños a partir de la incorporación de actividades en las que los estudiantes participan aplicando el conocimiento a dinámicas de aprendizaje en grupo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, aula invertida, discusiones y hasta actividades lúdicas (Lozano *et al.*, 2020). Para obtener evidencia en las diferentes áreas de conocimiento y niveles educativos, es necesario reflexionar sobre los propósitos y adecuación a los contenidos para los cuales se incluyen, poniendo foco en la mejora de los resultados de aprendizaje pensados en términos de contenidos y capacidades a desarrollar (Goinheix, 2021), así como dejar registro de las experiencias realizadas.

La modalidad utilizada en los seminarios de Economía de América Latina donde se desarrolla esta experiencia se basa en el modelo híbrido de “aula invertida”, que consiste en invertir la dinámica tradicional, en que los contenidos se “aprenden en clase” y luego se realiza una aplicación de lo aprendido a través de tareas domiciliarias, cambiándolo por una tarea donde se adquiere el conocimiento que luego se aplicará en la práctica guiada dentro del aula. La intención es diseñar experiencias de aprendizaje intencional, en las que el estudiante es responsable de recorrer los materiales propuestos a efectos de asistir a la clase con conocimientos previos, mientras que el tiempo en el aula se dedica a profundizar en la integración de competencias, poniendo foco en los problemas que los estudiantes son capaces de resolver con sus saberes (Mingorance *et al.*, 2017). En este modelo los estudiantes preparan un producto entregable breve tras la revisión de los materiales y el docente los utiliza como recurso didáctico en el aula, permitiendo aplicar estrategias en que el estudiante lleva a la práctica su conocimiento.

La incorporación de TICs en la educación precede al contexto de emergencia sanitaria, pero ha sido desafiado profundamente en estos dos años en que la enseñanza ha debido, por fuerza, ser remota. Esto demanda, no solamente el profundo dominio de las TICs, sino también cambiar el paradigma de la educación centrada en el docente, posicionando al estudiante como centro del sistema y brindándole mayor autonomía en su proceso de aprendizaje. En este sentido, la emergencia sanitaria se puede ver como una oportunidad, no solo para incorporar y profundizar el uso de tecnología, sino también para repensar las herramientas que nos brinda este nuevo escenario para trabajar en el aula sincrónica, que es el momento de encuentro en tiempo real de docentes y estudiantes por excelencia.

A partir del informe de la comisión sobre asistencia (Azar y Román, 2019) se detectó ya antes de la no presencialidad un problema de motivación para la asistencia a clase por parte de los estudiantes. Si bien no existen registros sistemáticos de asistencia dado el contexto de no obligatoriedad, se relevó la percepción de los docentes sobre este punto encontrando que la percepción de asistencia es baja en general, fundamentalmente en las asignaturas obligatorias. La pasividad de los estudiantes ante el aprendizaje en el aula, las inasistencias y la búsqueda de estrategias que permitieran mejorar dicha situación fueron objeto de discusión durante 2019 en el marco de la Comisión de Enseñanza del Departamento de Economía<sup>4</sup>, con el objetivo de brindar insumos al Consejo Directivo del Departamento de Economía para el diseño de estrategias que alentaran a los estudiantes a asistir a clase.

La emergencia sanitaria sugirió que esta situación podría agudizarse en el contexto de no presencialidad y generó un mayor interés en migrar rápidamente a metodologías innovadoras que resulten más atractivas al estudiante. Sin embargo, podemos observar cómo algunos de esos estudiantes aprenden en otros contextos, por ejemplo, para participar en juego de video a los que dedican parte importante del día, no sólo a través de la práctica, sino también seleccionando y recorriendo diversos materiales en la web que potencien sus habilidades (por ejemplo, videos de demostración del juego en YouTube), sin suponer esfuerzo alguno. Así, la ludificación muestra su potencial como metodología, al aportar las mecánicas y estética de los juegos al proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo más motivadoras y atractivas para los y las estudiantes,

---

<sup>4</sup> Comisión Cogobernada integrada por docentes estudiantes y egresados en el marco del Plan estratégico del Departamento

debido a la mayor cantidad de interacciones y a la necesidad de toma de decisiones inmediatas que ofrecen estas técnicas.

La ludificación expande las posibilidades de generar prácticas innovadoras, como el aula invertida, aprendizaje semipresencial y aprendizaje adaptativo, lo que permite dedicar horas del plan formativo a la práctica y dejar el contenido teórico para el estudio individual del alumno (Beltrán *et al.*, 2018). En el caso que nos ocupa los contenidos son fundamentalmente teóricos, esto es, el estudio de las condiciones que propiciaron las reformas estructurales de los 90 en la región y Argentina en particular, así como su desarrollo y consecuencias sociales y económicas). Sin embargo, es posible distinguir las instancias cuyo objetivo es que el estudiante conozca y comprenda dichos contenidos, de aquellas en las que el foco se pone en el análisis, aplicación y discusión de los mismos, que podrían considerarse como “práctica” y se concreta en los ámbitos de seminario del curso. En este contexto y en gran medida a partir de la emergencia sanitaria surge la necesidad de aprovechar los encuentros sincrónicos para la discusión de conceptos que hayan sido trabajados individualmente en forma previa, buscando fortalecer el diálogo con cada estudiante. Desde la visión de los docentes, la ludificación es una forma de fomentar el trabajo en el aula y facilita la interacción y motivación de los alumnos. También permite una revisión permanente y sistematizada de las actividades (Beltrán *et al.*, 2018).

Por todo esto, se trata de una alternativa cada vez más utilizada en las aulas de educación superior como forma de comprometer y motivar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. El auge del cognitvismo y constructivismo propone al juego como una herramienta para el aprendizaje y en el contexto de las clases por videoconferencia, como generador de atención que facilita la permanencia frente a la pantalla. A efectos de la mejor comprensión del caso de estudio y siguiendo a Teixes (2014) se define ludificación como la incorporación de elementos del juego, como los objetivos, reglas, retroalimentación inmediata y participación voluntaria, en contextos no lúdicos, de modo de incrementar el compromiso, motivación, aprendizaje y resolución de problemas. Por su parte García-Ruiz *et al.*, utilizando como referencia el trabajo de Toukoumidis *et al.* (2018), plantean que la ludificación “permite al estudiante disfrutar de una experiencia inmersiva, basada en la motivación y la identificación social, cuyos resultados consiguen que el proceso pedagógico sea más efectivo” (García-Ruiz *et al.*, 2018). La ludificación genera retroalimentación oportuna a los estudiantes, proporciona información al docente y fomenta la relación entre compañeros, motivando a los estudiantes a participar ampliamente en clases (Beltrán *et al.*, 2018). Esto es particularmente importante en la modalidad de seminario cuyo objetivo principal radica en el intercambio entre pares y con el docente.

La ludificación puede servir como apoyo, especialmente en el área cognitiva, ya que conseguir los objetivos genera recompensas inmediatas y la forma de obtenerlas es mediante la exploración y el descubrimiento, pero también sirve de apoyo en el área emocional y social permitiendo al estudiante experimentar roles y emociones distintas a una clase tradicional (Lozada y Betancur, 2017) ya que ludificar el aula, las actividades y el aprendizaje, supone el desarrollo de la creatividad en todos sus sentidos. Ludificación y creatividad conforman una unidad que permite disfrutar del aprendizaje y favorecer la creatividad, que lleva al aprendizaje significativo a través del descubrimiento y la experimentación (García-Ruiz *et al.*, 2018).

Para cumplir objetivos de aprendizaje el juego debe contar con un objetivo pedagógico, componentes de simulación, reglas y parámetros establecidos claramente que permitan que este se replique y no genere situaciones que no se encuentren contempladas. Para ello es necesario tener un adecuado análisis del contexto, el entorno y los participantes del sistema, identificar distintos tipos de jugadores e incorporar sus comportamientos al diseño del juego. Se debe planificar el desarrollo de la actividad de modo que el orden de los desafíos y su retroalimentación lleve al cumplimiento del objetivo. También es importante considerar la estética y funcionalidad, pensar en un diseño de materiales que contribuya a generar la estética adecuada y que permita dar retroalimentación en tiempo real con el objetivo de hacerlo más atractivo o contextualizarlo y evitar los tiempos muertos. Es necesario además contemplar el mantenimiento y

actualización del sistema, ajustando o afinando los planteamientos de acuerdo a los resultados obtenidos en cada aplicación (Lozada y Betancur, 2017).

En general, se asocia la ludificación con la utilización de plataformas en línea o aplicaciones, sin embargo, es posible aplicar estrategias de este tipo incluso con bajo presupuesto o recursos más básicos. Como es el caso de Argentina en los 90. Para obtener una estrategia de ludificación exitosa es necesario mantener la sorpresa inicial, la motivación, dinamización de las competencias, movilizar emociones, mantener el interés, generar una narrativa atractiva, generar protagonismo por los estudiantes, favorecer la creatividad y empoderamiento (García-Ruiz *et al.*, 2018).

Los juegos en ambientes no lúdicos están ganando espacio en la Educación. Lozada y Ávila (2017) identifican factores comunes y diferencias, consideran necesario que se pueda hablar de un marco común o de unos lineamientos claros de aplicación de la ludificación, especialmente identificar qué puede ser apropiado para las distintas áreas de conocimiento. Según estos autores Administración-Economía es la segunda área de conocimiento con más aplicaciones de lo que se infiere que es una de las áreas que ha despertado su interés en el tema y su implementación en la Educación Superior. Sin embargo, se encontraron trabajos para todas las áreas de conocimiento; lo que muestra que, aunque la intensidad sea dispar, el uso de la ludificación se ha expandido transversalmente a todas las áreas de conocimiento.

Es importante resaltar la conveniencia de lograr que los estudiantes desarrollen la capacidad de realizar ejercicios de metacognición que les permitan evaluar la experiencia de aprendizaje a la que fueran expuestos. El concepto fue formulado por Flavell (1979) a partir del concepto original de conciencia reflexiva planteado por Piaget y Vigotsky, para definirla como el conocimiento de los propios procesos y productos cognitivos. Posteriormente, el concepto de conciencia reflexiva se enriquece incorporando el concepto de realización de acciones de manera consciente e intencional orientado a la planificación, evaluación y regulación de su aprendizaje, construyendo los nuevos conocimientos sobre la base de los obtenidos previamente (Herrera *et al.*, 2018).

### 3. Caso de estudio

#### 3.1. Descripción de la asignatura Economía de América Latina, público objetivo

Economía de América Latina integra la Unidad Académica de Historia y Desarrollo y corresponde al 5to semestre de la carrera de la Licenciatura en Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración que se ofrece además como materia opcional para otras licenciaturas del Área Social y Artística (ASA). Se trata de una asignatura que equivale a 10 de los 360 créditos totales de la Licenciatura en Economía y está pensada sobre la base de que el alumno cuente con conocimientos teórico-metodológicos básicos previos de la economía y/u otras disciplinas sociales. La matrícula por curso ronda los 300 estudiantes.

El objetivo de la asignatura es que el estudiante interprete la realidad económica de América Latina a la luz de su proceso histórico de desarrollo, incorporando las herramientas propias de los modelos de desarrollo que surgieron en la región en las distintas etapas históricas. Además, propone reflexionar sobre los principales desafíos y problemas de América Latina desde la independencia hasta nuestros días. El curso se basa en una bibliografía obligatoria bastante extensa, que prioriza los aportes de la literatura latinoamericana sobre cada uno de los temas que se abarcan: el estructuralismo, la dependencia, las etapas de crecimiento hacia fuera y hacia dentro, la crisis de la deuda de los 80s, las reformas estructurales de los 90s culminando con un abordaje de la realidad económica reciente de la región.

En cuanto a la modalidad de enseñanza, el curso se imparte tradicionalmente bajo la modalidad de teóricos y seminarios, con dos clases semanales de 2 horas. En los teóricos, las instancias son más que nada clases

magistrales a cargo de los profesores encargados, con participación y ejercicios genéricos. En algunos casos las clases son sincrónicas y en otras quedan grabadas para ser utilizadas en forma asincrónica. En los seminarios, en los que nos centraremos, predomina el ejercicio práctico y de discusión en grupos más reducidos a cargo de un profesor, se conforman 8 grupos de seminario de entre 25 y 40 estudiantes en los que se intenta generar un ámbito de discusión y debate de los materiales de referencia en una modalidad que tiende al aula invertida, donde los estudiantes preparan los temas en forma autónoma, generando un producto a entregar a través del EVA previo a la clase, en distintos formatos para cada seminario que requiere la lectura y análisis previo de la bibliografía correspondiente a cada seminario. Esto permite que los estudiantes se encuentren en condiciones de tener una participación activa en el debate que se busca generar en el espacio sincrónico.

El sistema de evaluación del curso reglamentado se realiza a través de diversas actividades que comprenden pruebas individuales y participación en grupos prácticos. Las pruebas individuales suman 65 puntos en total de los 100 disponibles en el curso. En relación con la participación en los talleres (35 puntos), la asignación de puntos se distribuye entre siete actividades cuyo principal objetivo es incentivar la participación activa y continua de los estudiantes. Esto incluye: dos controles de lectura en el EVA, uno individual y uno grupal, cuatro entregas de trabajos grupales, con consignas y plazos bien definidos y la participación individual en las instancias sincrónicas (clases virtuales) o a través de los foros. El estudiante debe obtener un mínimo de 40% en cada una de las evaluaciones individuales y en la participación en las actividades propuestas, además de superar el 50% del total del curso.

A efectos de favorecer los aprendizajes y el aprovechamiento de las instancias sincrónicas se ha trabajado en dos sentidos, el primero de ellos generar tareas que impliquen la lectura previa de la bibliografía a trabajar en el seminario, la segunda generar dinámicas de clase que favorezcan la participación activa de los estudiantes durante el seminario. En este sentido se ha tratado de diversificar las propuestas tanto de entregas previas como de dinámicas de clase. Entre las primeras se cuentan: entradas a blog, podcasts, ensayos, cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas e infografías, las cuales se basan en preguntas guía y bibliografía predefinida. En cuanto al desarrollo del seminario se trabaja fundamentalmente con el objetivo de vivenciar el aprendizaje, generar experiencias duraderas, así como promover la participación activa en la clase que forma parte de la evaluación. En este sentido se ha trabajado con diversidad de estrategias, con metodologías que van desde la técnica de interrogación basada en las lecturas y lineamientos previos, debate, aprendizaje colaborativo, tanto en plenario como en grupos reducidos hasta la coevaluación de los trabajos entregados, discusión de las herramientas de evaluación y ludificación.

En el marco de este último punto se desarrolló una metodología de trabajo en sala docente en la que las propuestas para cada seminario fueron puestas a consideración del cuerpo docente incorporándose las modificaciones sugeridas y recibiendo retroalimentación de los resultados obtenidos, siempre manteniendo cierto grado de libertad en la posibilidad de apropiarse y adaptar la propuesta individualmente. Esta metodología de trabajo grupal y puesta en común de un guion de clase previo a su implementación representa una innovación en la forma de trabajo del equipo docente que anteriormente preparaba las dinámicas en forma individual con base en la pauta de seminario recomendada por la unidad curricular. Cabe destacar el potencial de esta forma de trabajo para favorecer la creatividad de los distintos integrantes del equipo docente, esto es el trabajo para mejorar las ideas que son sometidas a consideración y la mejora continua de la modalidad de trabajo a través del intercambio con los estudiantes.

En este contexto se utilizó una metodología de Harvard de negociación (Ashcraft, 2013) adaptada a las negociaciones entre los actores involucrados en el período de reformas de los años 90 en Argentina. La adaptación general fue realizada por uno de los docentes del equipo y, posteriormente fue discutida en el ámbito de la sala docente, donde se acordó aplicar esta dinámica en los 8 grupos de seminario. Se realizaron algunas modificaciones que permitieron adaptarlo mejor a la temática a trabajar, a los tiempos disponibles, las herramientas para llevar los puntajes, así como relevar los votos a través de la plataforma zoom entre otros. El otro acuerdo general fue que cada uno realizaría las adaptaciones que estimara convenientes para apropiarse de la dinámica, en este sentido hubo tantas variantes como grupos de

seminario, pero con un marco común que fue el desarrollo de la dinámica tal como estaba prevista en su esencia y buscar la mejor forma de implementarla.

En el caso de esta propuesta, se aplicó por primera vez en forma transversal al curso en 2021 en contexto de emergencia sanitaria y por lo tanto fue aplicada a través de la plataforma zoom, aprovechando las facilidades que brinda dicha herramienta y con el objetivo de lograr mejores resultados frente al desafío de la enseñanza a distancia, sin embargo, esto no impide que sea trasladada a una instancia presencial, donde, como se comentará también resulta crucial la innovación.

### **3.2. Descripción general de la actividad**

Se trata de una simulación de las relaciones de poder que llevaron al modelo económico transitado por Argentina en los años 90, mostrando las estrategias dominantes de cada uno de ellos, las consecuencias de sus acciones y la inestabilidad del modelo de desarrollo propuesto a pesar del éxito inicial. El juego, basado en el dilema del prisionero, fue concebido para generar la discusión en cuatro grupos de estudiantes, cada uno de los cuales tiene el rol de un grupo de interés. En 5 rondas rápidas cada grupo debe decidir si cooperar o no con la estabilidad económica y social del país dejando de lado sus intereses particulares, aunque el objetivo final de cada grupo es maximizar sus ganancias. La cooperación mantiene la inflación controlada y sostiene el modelo económico funcionando correctamente para beneficio de todos, pero cada grupo debe maximizar sus propios intereses de acuerdo a las decisiones esperadas de los demás grupos.

### **3.3. Resultados esperados de aprendizaje a través de la actividad**

A través de la aplicación de esta actividad se busca obtener los siguientes resultados de aprendizaje en los estudiantes:

- El estudiante es capaz de aplicar sus conocimientos sobre el período para tomar decisiones.
- El estudiante puede explicar las decisiones estratégicas de los grupos de interés en cada ronda en base a su contexto histórico y la teoría de juegos.
- El estudiante incorpora, interpreta y utiliza información previa y adicional en la toma de decisiones.

### **3.4. Desarrollo**

Se explica la actividad y sus objetivos. Se presenta material de contexto sobre la situación inicial del período a trabajar (Argentina en la primera mitad de los 90). El material de presentación a utilizar en la plataforma zoom fue preparado por los docentes de manera independiente de acuerdo al énfasis a dar en el contexto por cada uno dentro de la dinámica. De todos modos, se prepara un video general con las características de la actividad que se pasa al inicio de la sesión del seminario y la implementación del juego en sí es idéntica en todos los grupos. En este caso el evento histórico que da inicio a la actividad es la renuncia del presidente Alfonsín debido a la situación de hiperinflación que prevalece en Argentina en 1988. Como se verá más adelante la presentación de la información de contexto es un elemento esencial para el desarrollo de la actividad.

Cada año y durante 5 años cada uno de los grupos debe decidir si cooperar (“SI”) o no cooperar (“NO”) en el marco de los acuerdos alcanzados en el pacto social contra la inflación de 1989. Dicho pacto implica que los diferentes sectores de la sociedad deben cooperar para contener la inflación, algo que, si bien sucedió en la práctica en Argentina, representó un nuevo equilibrio de poder que podía beneficiar más a unos que a otros, sentando las bases para salirse del acuerdo a algunos sectores y perjudicar así todo el proceso. Esto ayuda a mostrar a los estudiantes cómo los grupos de interés juegan un rol relevante en el contexto de reformas estructurales y cómo la estructura de incentivos (pagos) que cada uno recibe (o percibe) puede determinar un resultado subóptimo aún si dichas reformas tienen un buen diseño institucional.

El ejercicio incorpora así los intereses contrapuestos de cuatro grupos de presión y/o instituciones a lo largo de la década del 90 en Argentina. Dichos grupos son: 1-Empresarios, 2- Trabajadores 3- Gobierno, 4- Organismos multilaterales de crédito (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional y otros acreedores internacionales). De esta manera se estimula la participación y discusión de los estudiantes acerca de las reformas de los 90 en ese país como modelo de implementación de las reformas orientadas al mercado en la mayor parte de la región en ese período histórico. En la primera ronda se definen los grupos y se arman las 4 salas de zoom con el nombre del grupo de interés correspondiente que se mantendrá durante toda la dinámica. En zoom puede trabajarse con grupos aleatorios o predefinidos, lo cual se aplicó de forma indistinta en los diferentes grupos de seminario.

Durante cada ronda se dirige a los estudiantes a su subgrupo para discutir la postura a tomar frente a la situación en ese año teniendo en consideración: su rol como grupo de interés, las expectativas sobre el comportamiento de los demás grupos, las condiciones que ese grupo tuvo en la época (lectura previa) y la información complementaria para cada año aportada por cada docente.

Es importante que las reglas sean claras e incluso se puede hacer una ronda de prueba para ver si todo fue comprendido con claridad. En este sentido es importante resaltar que el objetivo para cada grupo es obtener el mayor puntaje posible en forma individual, pero que para reaccionar deben tener en cuenta el contexto político y social en el que se desarrollan las negociaciones. Esto último favorece el aprendizaje de los conceptos históricos que se quiere trabajar, a la vez que desmotiva el comportamiento estratégico dominante del dilema del prisionero en el inicio (no cooperar). La utilización de material adicional al comienzo de cada ronda colabora con este último objetivo (ver anexo).

Las votaciones se hacen a través de un vocero del grupo que envía su voto al docente a través del chat privado (debe responder "SI" o "NO"). La votación es anónima para el resto de los grupos y se permiten negociaciones entre grupos solamente en determinadas rondas.

Cada grupo calcula sus beneficios anuales de acuerdo a la siguiente tabla:

Resultado A (4,0)	4 "NO": Pierde 1 punto cada uno de los grupos
Resultado B (3,1)	3 "NO": Cada grupo que eligió "NO" gana 1 punto. El grupo que eligió "SI" pierde 3 puntos
Resultado C (2,2)	2 "NO": Cada grupo que eligió "NO" gana 2 puntos. Cada grupo que eligió "SI" pierde 2 puntos
Resultado D (1,3)	1 "NO": gana 3 puntos el grupo que eligió "NO". Cada grupo que eligió "SI" pierde 1 punto
Resultado E (0,4)	4 "SI": Gana 1 punto cada uno de los grupos

Fuente: Elaborado con base en Ashcraft (2013)

**Tabla 1:** Tabla de pagos del juego de acuerdo al resultado de cada ronda

El docente cuenta con una planilla de cálculo que, al introducir el voto de cada grupo calcula automáticamente los puntajes de cada grupo. Se trata de un diseño básico de Excel desarrollado por el equipo docente, que permite ir controlando y mostrando los puntajes totales.

Antes de comenzar la primera ronda se realiza una contextualización explicando que el gobierno de Raúl Alfonsín ha llegado a su fin anticipadamente en julio de 1989 debido a la hiperinflación que se desata en ese año. En estas circunstancias asume Carlos Menem quién sería presidente entre 1989 y 1999 en dos presidencias consecutivas. Lejos de las promesas y programas iniciales Menem emprende rápidamente un programa de reformas basado en los preceptos del "Consenso de Washington" que es impulsado en la región por organismos internacionales como el BM y el FMI. Estas reformas son bien recibidas por la



población en general como una solución al principal problema que todavía enfrentan durante 1990: la hiperinflación.

1. Ronda 1, se explica la situación de cada equipo, se comparte la información adicional sobre 1990 y se los envía a deliberar 5 minutos a las salas zoom. Al regreso al plenario cada grupo transmite su voto al docente. En esta etapa no se muestran los resultados generales para no reflejar las estrategias, siendo que de todos modos cada grupo puede calcular independientemente la puntuación obtenida con la Tabla de Pagos.
2. Ronda 2, se muestra la información complementaria si la hay y se propone a los equipos regresar a las salas a deliberar sobre su estrategia el año 1991. Al regreso al plenario se repite el procedimiento mostrando los resultados globales de manera de resaltar aquellos grupos que han obtenido peores o mejores resultados.
3. Ronda 3, se presenta la información complementaria y se propone a los equipos regresar a las salas a deliberar sobre su estrategia para el año 1992. Al regreso al plenario se repite el procedimiento agregando una comparación del resultado actual con el resultado anterior y el énfasis comienza a centrarse en las estrategias.
4. Ronda 4, se muestra la información complementaria si la hay y se propone a los equipos regresar a las salas a deliberar sobre su estrategia para el año 1993. Al regreso al plenario se repite el procedimiento agregando una comparación del resultado actual con el resultado anterior y el énfasis se centra en las estrategias.
5. Ronda 5, se muestra la información complementaria si la hay y se propone, que, por ser año electoral, se repiten las negociaciones generales, por lo que se permite a los equipos deliberar en plenario y compartir sus estrategias antes de regresar a las salas para deliberar acerca de su estrategia para el año 1994. Al regreso al plenario se repite el procedimiento agregando una comparación del resultado actual con el resultado anterior y el énfasis se centra en las estrategias de los ganadores, los argumentos y la confianza.

### 3.5. Síntesis y cierre

Se sugiere tener una ayuda visual con preguntas guía para resaltar aquellos puntos que resultan cruciales para el seminario:

- Las estrategias seguidas por los equipos en las primeras rondas y el contexto histórico.
- Las estrategias seguidas en las rondas posteriores y la inestabilidad de los acuerdos de acuerdo a la teoría de juegos. La toma de decisiones considerando las decisiones de los demás participantes.
- En función de los resultados se discute los efectos de una crisis de confianza en un contexto de reformas estructurales, se discuten los impactos de la inestabilidad de los acuerdos en la Argentina de los 90 de acuerdo a los autores trabajados en clase, así como la viabilidad de las medidas del Consenso de Washington en el contexto latinoamericano.

Este cierre es fundamental para destacar aquello que se quiso mostrar con la dinámica y reforzar los conceptos clave incorporados en el seminario.

## 4. Resultados, devolución de docentes y estudiantes

Los resultados fueron diversos, mientras en dos de los grupos primó la estrategia dominante de no cooperar desde el inicio, lo que se atribuyó al conocimiento previo de teoría de juegos, al diseño de los pagos y al poco énfasis en el contexto, en el resto, las primeras rondas mostraron estrategias de cooperación que se fueron modificando en la medida que se conocieron los resultados y se fue incorporando el comportamiento estratégico. En casi todos los grupos se logró mantener estrategias colaborativas durante las primeras rondas que, de acuerdo a los comentarios de los estudiantes y docentes, estuvieron basados en el juego de rol, tomando decisiones de acuerdo al grupo de pertenencia, los incentivos del contexto y la lectura previa. En rondas posteriores, al ver los resultados, se produce un cambio en la modalidad de discusión que

responde más a la estrategia del juego y no tanto a lo conceptual. Es deseable que este cambio se produzca pasada la mitad de las rondas de negociación. Sin embargo, aunque en algunos grupos la estrategia dominante emergió en las primeras rondas, en todos los casos fue posible llegar a la instancia de discusión y guiarla hacia los conceptos cruciales de la actividad. En este sentido se destaca que, si bien la motivación inicial de los estudiantes podía estar vinculada a la dinámica del juego y la obtención de puntos, a través de la propia dinámica y a medida que avanzaban las rondas comenzó a cobrar cada vez más interés el contexto y la discusión de las estrategias óptimas en la realidad de Argentina entre 1990 y 1994.

Las devoluciones del equipo docente reflejaron adaptaciones realizadas por cada uno de ellos y los diversos resultados obtenidos en los diversos grupos, así como las percepciones de los docentes tanto en los resultados como en la necesidad de realizar ajustes. En cuanto a las variantes, cabe señalar que tuvieron que ver con la incorporación o no de información adicional de contexto al inicio de cada ronda, el énfasis en la tabla de pagos, los tiempos asignados a la discusión, la conformación de los grupos en zoom y el otorgamiento o no de recompensas a los ganadores. A continuación, se recogen algunos de los comentarios realizados por el equipo docente y los estudiantes.

Por parte del equipo docente se destaca la necesidad de controlar bien los tiempos dedicados a la explicación de la dinámica, la discusión y el cierre. En particular se propuso que el tiempo de discusión otorgado para la primera ronda sea más largo que para las posteriores, debido a que es en esta ronda donde se asumen los costos de organización y comprensión de la dinámica de trabajo. Con respecto a los resultados pueden ser calculados por los propios estudiantes a partir de la tabla de pagos o mostrados por el docente a partir de la segunda ronda, a partir de los comentarios del uso que se dio a esta herramienta parece mejor no hacer énfasis en el uso de la tabla de pagos por parte de los estudiantes de modo de centrar la actividad en el juego de rol y dejar el análisis de la inestabilidad del modelo que subyace a la tabla de pagos como corolario del seminario. Con respecto a la votación y visualización de resultados se sugiere el desarrollo de una herramienta que recoja el diseño plasmado en el Excel pero que tenga una estética más atractiva para los estudiantes y que permita el desarrollo más fluido de la actividad.

Se sugirió también la profundización en el material a entregar al inicio de cada ronda de modo de generar la discusión en torno a las políticas de la época y no tanto en la estrategia para ganar el juego que empieza a emerger en los ámbitos de discusión reducidos a partir de la segunda ronda cuando ven los resultados del juego y algunos grupos optan por la no cooperación. En varios grupos se ofreció un puntaje adicional del curso como recompensa al equipo ganador, esto trajo algunos inconvenientes en caso de empate que fueron solucionados en el momento, pero que es mejor tener previstos con antelación. Se sugiere enfatizar en los aprendizajes logrados al final de la sesión de modo de rescatar aquellos aportes significativos que tienen que ver fundamentalmente con el modelo de desarrollo llevado adelante por Argentina en el período, pero también con la teoría de juegos y la necesidad de generar confianza para lograr sostenibilidad de las políticas. Cabe señalar como buena práctica la discusión previa de la actividad, la introducción de variantes por parte de los docentes y el análisis colectivo de los resultados obtenidos con vistas al mantenimiento del recurso y su perfeccionamiento para futuras instancias. Por último, teniendo en cuenta que los estudiantes deben realizar un trabajo en base a lecturas de distintos autores en relación a la temática bajo estudio (las reformas estructurales de Argentina en los 90s), el cual debe entregarse el día previo al seminario, se evaluó que a nivel general el grado de conocimiento al inicio de la dinámica era suficiente. La preparación y entrega de dichos trabajos domiciliarios conllevan puntos del curso por lo cual los estudiantes tienen el estímulo necesario para realizarlos correctamente.

En cuanto a los estudiantes, se les pidió una retroalimentación que incluyera comentarios y sugerencias para potenciar la actividad en dos instancias diferentes: al finalizar la actividad en conversación informal directamente con el docente y de forma anónima dentro de la encuesta de evaluación del curso que se realiza al finalizar el mismo. Resumiendo, los comentarios de la primera instancia de evaluación los estudiantes coincidieron en que el tiempo debe ser adecuado a las necesidades de cada ronda y sugirieron que la preparación previa del seminario pudiera realizarse ya en el grupo de interés que le corresponderá durante la actividad, de modo que cada uno de ellos pudiera documentarse para llevar adelante su rol

incorporando una mayor reflexión y no dejarse llevar por las estrategias dominantes del juego únicamente. En este mismo sentido, comentaron que habiendo visto la tabla de pagos con anterioridad (cosa que, como ya mencionamos, sucedió en algunos grupos) no valía la pena la colaboración. Por otro lado, plantearon que la desigualdad de relaciones de poder no se ve reflejada en la tabla de pagos y que este puede ser un factor crucial a la hora de definir las estrategias óptimas de cada grupo de interés. Un comentario interesante, y que da cuenta de la necesidad de mayor coordinación entre Unidades Curriculares, fue la sugerencia de trabajar el tema conjuntamente con la asignatura Microeconomía, donde profundizan en teoría de juegos y en particular en el dilema del prisionero, principio sobre el que está elaborada la tabla de pagos de esta actividad.

En cuanto a la segunda instancia mencionada, en la encuesta de evaluación del curso se incluyeron las siguientes afirmaciones para ser evaluadas en una escala de 1 a 5:

1. La propuesta utilizada para el desarrollo del Seminario V le resultó interesante.
2. La propuesta utilizada para el desarrollo del Seminario V le resultó innovadora.
3. La propuesta utilizada le ayudó a entender los contenidos del Seminario V.
4. Aplicar dinámicas de esta naturaleza facilita el aprendizaje de la historia económica.
5. Aplicar dinámicas de esta naturaleza mejora la participación y compromiso con el curso.

Los resultados fueron buenos, aunque en todos los casos admiten mejoras y la tasa de respuesta de la encuesta fue muy baja por lo que no es posible obtener información suficientemente representativa sobre los beneficios de la actividad.

Cabe señalar que no se realizó una evaluación sistemática de la actividad en el aula, porque se previó una instancia de evaluación posterior para evitar sesgos. Como reflexiones respecto a la evaluación de la actividad cabe señalar que en próximas instancias es conveniente dejar registro de la clase grabada, contar con una herramienta de evaluación sistemática en el aula (como una encuesta) para asegurar una primera instancia de evaluación por parte de docentes y estudiantes y mejorar la tasa de respuesta a la encuesta de evaluación del curso.

La diversidad de resultados obtenidos en los distintos grupos de seminario fue producto de la propia diversidad de los grupos y de las adaptaciones realizadas por cada docente. Por otra parte, las percepciones tanto del equipo docente como de los estudiantes coincidieron en el éxito de la dinámica en cuanto a motivación y posibilidad de análisis de los contenidos seleccionados como objetivos de aprendizaje. Las sugerencias de ajuste tuvieron relación con la gestión del tiempo y qué hacer si la estrategia dominante surgía desde la primera ronda. En estos casos puede ser necesario cortar la dinámica anticipadamente o implementar estrategias de cambios en los pagos o la modalidad de los grupos y tratar de focalizar más en el objetivo de contenido histórico y político y no tanto en la teoría de juegos.

## 5. Conclusiones

El contexto causado por la emergencia sanitaria auspició como catalizador de las iniciativas de incursionar en el aprendizaje activo que ya se vislumbraban desde antes de la pandemia. Esto permitió innovar en estrategias de trabajo en el aula que valoricen dicho espacio como ámbito de reflexión y discusión entre docentes y estudiantes de modo de lograr aprendizajes significativos.

El uso del juego de rol y ludificación en el aula opera como agente de motivación en el aprendizaje activo por parte de los estudiantes en tanto genera un mayor involucramiento con la dinámica de clase y despierta el interés en la lectura previa que permita una participación más documentada. Los resultados obtenidos dan cuenta de la utilidad de este tipo de experiencias en el aula, así como de la mejora resultante del intercambio entre el cuerpo docente, tanto en la instancia previa de preparación de la clase basada en el intercambio de ideas y la coordinación de la implementación, como para la evaluación posterior de la

actividad, permitiendo recoger las adaptaciones realizadas por cada docente, sus opiniones sobre la práctica y los aportes de los estudiantes.

En este sentido, se recogen sugerencias que resultan de vital importancia para la mejora continua de la práctica docente como lo son aquellas sobre el manejo del tiempo de clase, la posibilidad de preparar los roles con anticipación, la necesidad de incorporar información de contexto que vuelque la dinámica hacia el análisis conceptual y la coordinación con otras unidades curriculares en tanto se trabajan temáticas comunes. Asimismo, se entiende necesario mejorar la estética de la actividad incorporando a los materiales audiovisuales o noticias de la época que generen una mayor inmersión en el contexto, así como el diseño de un sistema de votación y devolución de la tabla de resultados que resulte más atractiva y dinámica para los estudiantes, a estos efectos se propone la utilización de alguna plataforma digital, juego de computadora y/o una aplicación móvil donde cada grupo pueda acceder al juego y a la información de contexto, votar y obtener los resultados automáticamente. Por último, y como desarrollos a futuro de la actividad, se podrían incorporar las variantes de horizontes infinitos en el dilema del prisionero, pagos asimétricos a los grupos de interés y/o asignar probabilidades aleatorias de que el juego se termine en cada una de las rondas. De este modo se podría abrir un espacio de discusión más profundo con los estudiantes, contemplando equilibrios alternativos y considerando, a su vez, el significado conceptual y práctico derivado de cada una de las nuevas soluciones de equilibrio para el caso de las reformas estructurales de Argentina en los 90s.

## Referencias

- Ashcraft, C.M. (2013) *Win as much water as you can*. Program on negotiation at Harvard Law School.
- Azar, P., Román, C. (2019) *Informe Comisión sobre Asistencia estudiantil*. Instituto de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración - UdelaR, Montevideo.
- Beltrán, A.M., Rivera, D.E., Maldonado, J.C. (2018) El valor de la gamificación como herramienta educativa. En: *Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación* (pp. 97-111). Universidad Politécnica Salesiana, Quito.
- Carbajal, F. (2016) *Innovaciones en Educación en la Licenciatura en Economía*. UdelaR., Departamento de Economía-Serie Notas de Enseñanza 03/2016.  
Disponibles en: <http://fcea.edu.uy/ensenanza2/serie-notas-docentes.html> [consultado: 30/11/2021]
- Del-Valle-Mampel, A. (2012) *Los Juegos de Simulación en la enseñanza de la Economía y Organización de Empresas*. Tesis de Maestría, Universidad Internacional de la Rioja.  
Disponible en: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/580> [consultado: 1/12/2021]
- Flavell, J.H. (1979) Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), pp. 906-911.
- García-Ruiz, R., Bonilla-del-Río, M., Diego-Mantecón, J.M. (2018) Gamificación en la Escuela 2.0: una alianza educativa entre juego y aprendizaje. En: *Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación* (pp. 71-94). Universidad Politécnica Salesiana, Quito.
- Goinheix, S. (2021) *Algunos recursos de aprendizaje activo para cursos universitarios*, Departamento de Economía-Serie Notas de Enseñanza 08/2021. Disponible en:  
[http://fcea.edu.uy/images/dto\\_economia/Documentos/Notas\\_docentes\\_Recursos\\_de\\_Aprendizaje\\_Activo.pdf](http://fcea.edu.uy/images/dto_economia/Documentos/Notas_docentes_Recursos_de_Aprendizaje_Activo.pdf)  
[consultado: 30/11/2021]
- Herrera, Y.R., Valdivia, P.Á., Alonso, S., Zagalaz, M.L. (2018) Metacognición y aprendizaje autónomo en la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, 32(4), pp. 293-302.
- Lozada, C., Betancur G. (2017) La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, 16(31), pp. 97-124.

Lozano, S.I., Suescún, E., Vallejo, P., Mazo, R., Correa, D. (2020) Comparando dos estrategias de aprendizaje activo para enseñar Scrum en un curso introductorio de ingeniería de software. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 28(1), pp. 83-94.

Mingorance, A.C., Trujillo, J.M., Torres, C. (2017) Mejora del rendimiento académico a través de la metodología de aula invertida centrada en el aprendizaje activo del estudiante universitario de ciencias de la educación. *Journal of sport and health research*, 9(supl 1), pp. 129-136.

Teixes, F. (2014) *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Editorial UOC, Barcelona.

Toukourmidis, Á.T., Rodríguez, L.M., Rodríguez, M.A., Björk, S. (2018) Modelo teórico integrado de gamificación en ambientes e-learning (E-MIGA). *Revista Complutense de Educación*, 29(1), pp. 129-145.

## Anexo. Ejemplos de implementación

A continuación, se presenta un resumen de los resultados del juego en 3 de los grupos de seminario donde se logró completar las 5 rondas de negociación. A pesar de no tener las instancias grabadas y no haber previsto una encuesta predefinida para el cierre de la actividad, se sistematizan y presentan también los comentarios realizados por los docentes y estudiantes en el aula en cada caso.

**Grupo Seminario 2.** Se trabajó de acuerdo a la propuesta original, con grupos predefinidos conformados a partir de los grupos de trabajo que se utilizaron durante el resto del curso. Se incorpora información adicional sobre el año correspondiente a cada ronda y no se realizó ronda de negociación entre grupos en la última etapa.

TOTAL	Puntaje Grupo Empresario	Puntaje Grupo Trabajadores	Puntaje Grupo Gobierno	Puntaje Grupo OI
TOTAL LUEGO DE RONDA 2	1	1	-3	-3
TOTAL LUEGO DE RONDA 3	4	4	0	-6
TOTAL LUEGO DE RONDA 4	3	3	-1	-7
TOTAL LUEGO DE RONDA 5	12	12	8	-16

**Tabla A1:** Juego Argentina en los 90s. Seminario 2. Puntaje acumulado por equipo RONDA 2 a 5

Comentarios del docente:

- Participación: Se logró una participación activa de todos los estudiantes.
- Tiempos: En la primera ronda les tomó más tiempo organizarse, en las siguientes fue más ágil, es necesario ajustar los tiempos y dar más tiempo en la primera ronda que en las siguientes. La dinámica y su cierre se completaron en unos 70 - 80 minutos.
- Incentivos: Se hizo énfasis en los beneficios que podía obtener cada uno por no cooperar y por cooperar y se agregó una diapositiva con alguna novedad para cada año: en 1990 que el ministro era parte de un fuerte grupo empresarial, 1991 se decreta la convertibilidad, 1992 se produce un aumento del IVA, 1993 se apunta a la apertura comercial, 1994 se produce una baja del impuesto a los sueldos.
- Negociación entre grupos en la ronda final: No se propuso.
- Resultados: El tener que pasar y mostrar los resultados lleva algo de tiempo, es necesario encontrar una forma de automatizarlos aún más. Fueron mostrados a partir de la segunda ronda.

Comentarios de los estudiantes:

- Los textos eran algo largos para ser leídos en el momento.

- Los tiempos eran cortos para argumentar basados en el contexto histórico y la bibliografía.

**Grupo seminario 4.** Se trabajó de acuerdo a la propuesta original, con grupos predefinidos en la sala zoom, no se brindó información adicional y se realizó ronda de negociación general en plenario.

TOTAL	Puntaje Grupo Empresario	Puntaje Grupo Trabajadores	Puntaje Grupo Gobierno	Puntaje Grupo OI
TOTAL LUEGO DE RONDA 2	1	-3	-3	1
TOTAL LUEGO DE RONDA 3	3	-5	-1	-1
TOTAL LUEGO DE RONDA 4	2	-6	-2	-2
TOTAL LUEGO DE RONDA 5	5	-3	1	1

**Tabla A2:** Juego Argentina en los 90s. Seminario 4. Puntaje acumulado por equipo RONDA 2 a 5

Comentarios del docente:

- Participación: La dinámica gustó, se generaron buenos incentivos y participaron adecuadamente.
- Tiempos: Se destinó algo más de tiempo de lo habitual a la clase, debido a la discusión sobre premios e incentivos.
- Incentivos: En la 2da ronda, se ofreció un premio al equipo ganador con los puntos de clase, esto generó conflicto, porque empezaron a especular con ganar los puntos en lugar de pensar en el contexto histórico y lo conceptual. Visto los resultados se aconseja evitar ofrecer premio al ganador, sin embargo, despertó más entusiasmo a los que iban a perder porque tenían que “demostrar” que también estaban participando para obtener puntos.
- Negociación en la ronda final: La última ronda decidieron, a voz alzada, sin salas de zoom, cooperar todos, prefirieron negociar todos juntos, por lo que no fue necesario armar sala aparte. Cada equipo fue calculando los puntos y se mostró la tabla de resultados sólo al final.
- Resultados: Se logró un resultado de cooperación entre grupos al final del juego.

Comentarios de los estudiantes:

- Condicionarlos pagos al poder de cada uno de los grupos de presión. En el sentido de que no es lo mismo que un empresario coopere o no que un trabajador, porque tienen un nivel de poder diferente dentro de la economía.

**Grupo Seminario 8.** Se trabajó de acuerdo a la propuesta original, con grupos predefinidos de trabajo aleatorios, con información adicional sobre el año correspondiente a cada ronda y se realizó ronda de negociación en la última etapa.

TOTAL	Puntaje Grupo Empresario	Puntaje Grupo Trabajadores	Puntaje Grupo Gobierno	Puntaje Grupo OI
TOTAL LUEGO DE RONDA 2	-2	-2	-2	-2
TOTAL LUEGO DE RONDA 3	-3	-3	-3	-3
TOTAL LUEGO DE RONDA 4	-4	-4	-4	-4
TOTAL LUEGO DE RONDA 5	-7	-7	-7	-7

**Tabla A3:** Juego Argentina en los 90s. Seminario 8. Puntaje acumulado por equipo RONDA 2 a 5

Comentarios del docente:

- Participación: Se logró una participación activa de todos los estudiantes y alto grado de compromiso.

- Tiempos: En la primera ronda les tomó más tiempo organizarse, en las siguientes fue más ágil, es necesario ajustar los tiempos y dar más tiempo en la primera ronda que en las siguientes. La dinámica y su cierre se completaron en unos 70-80 minutos.
- Incentivos: Se hizo énfasis en los beneficios que podía obtener cada uno por no cooperar y por cooperar y se agregó una diapositiva con alguna novedad para cada año: en 1990 que el ministro era parte de un fuerte grupo empresarial, 1991 se decreta la convertibilidad, 1992 se produce un aumento del IVA, 1993 se apunta a la apertura comercial, 1994 se produce una baja del impuesto a los sueldos.
- Ronda de negociación: se realizó en plenario en la última ronda, la pérdida de confianza entre los grupos fue absoluta.
- Resultados: El tener que pasar y mostrar los resultados lleva algo de tiempo, es necesario encontrar una forma de automatizarlos aún más. Fueron mostrados a partir de la segunda ronda. El equilibrio de no cooperación se dio desde el inicio, pero se mantuvo la discusión con el objetivo de lograr cooperación en alguna instancia, cosa que no sucedió, pero se mantuvo el interés por lograrlo.

Comentarios de los estudiantes:

- Coordinar con docentes de microeconomía que están trabajando teoría de juegos en el mismo semestre.
- Definir los equipos con anterioridad de modo que cuenten con tiempo para preparar su rol y basar más las decisiones en la situación real y no tanto en los incentivos del juego.