

El juego de Monopolio en una universidad privada de Lima: estudio de las percepciones estudiantiles

The Monopoly game in a private university in Lima: study of student perceptions

Gloria Zambrano Aranda¹

Revista Educación y Sociedad

Citar como: Zambrano, G. (2023) El juego de Monopolio en una universidad privada de Lima: estudio de las percepciones estudiantiles. *Revista Educación y Sociedad*, 4(7), 34-45.
<https://doi.org/10.53940/reys.v4i7.138>

Artículo recibido: 22-02-2023
Artículo aprobado: 31-07-2023
Arbitrado por pares



I ACEES

Resumen

El presente trabajo evalúa la aplicación del juego Monopolio desde la perspectiva de estudiantes de una universidad privada. Es una investigación cualitativa de carácter descriptivo fenomenológico. Se usó como técnica un grupo focal (5 participantes) para evaluar desde las percepciones de los estudiantes que optaron por llevar la sesión de modo presencial. A partir de trabajos previos, y continuando con lo desarrollado por la teoría de la autodeterminación y de la inmersión en juegos, se identificó que la aplicación de un juego aporta al desarrollo actitudinal y académico de los estudiantes. No obstante, la naturaleza híbrida de la sesión generó problemas técnicos que impidieron una inmersión.

Palabras clave: monopolio, educación financiera, inmersión, autodeterminación

Abstract

This paper evaluates the application of the Monopoly game from the perspective of students from a private university. It is qualitative research of a descriptive phenomenological nature. A focus group (5 participants) was used as a technique to evaluate from the perceptions of the students who chose to carry out the session in person. Based on previous work and continuing with what was developed by the theory of self-determination and immersion in games, it was identified that the application of a game contributes to the attitudinal and academic development of students. However, the hybrid nature of the session created technical problems that prevented a dive.

Key words: monopoly, financial education, immersion, self-determination

¹ Profesora del Departamento de Ciencias Contables de la Pontificia Universidad Católica del Perú. gzambrano@pucp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-6021-5757>

Introducción

Siempre ha sido de gran importancia el desarrollo de clases disruptivas para la formación universitaria (Alamri, et al., 2020). Esto se debe a que posibilitan un aprendizaje más completo y el desarrollo de actitudes y habilidades unidas a conocimientos (Vallarino et al., 2022). En ese sentido, un tipo de didáctica que permite cumplir con estos parámetros es la lúdica. Por ello, por medio del juego, es posible integrar conocimientos con habilidades y actitudes. A su vez, se da el aprendizaje de un modo orgánico, ya que, si es bien ejecutada, el estudiante aprende de una forma natural y poco forzada. Inclusive, lo consigue sin percibir que está dentro de un proceso de aprendizaje en sí mismo; lo cual puede quebrar la inmersión en el proceso lúdico (Psočka, 2013).

Ahora bien, esto se une al contexto actual en el que se encuentra el presente trabajo. Debido a la complejidad para organizar y gestionar procesos en poco tiempo, de un modo improvisado y poco supervisado, se buscó desarrollar las clases virtuales sincrónicas por la emergencia sanitaria producida por el Covid-19. En ese sentido, en el contexto peruano, no se realizó un aprendizaje virtual que integraba lo sincrónico con lo asincrónico, sino que solo se optó por convertir las sesiones presenciales en virtuales sincrónicas. No obstante, culminada la emergencia, se optó por un regreso progresivo a las aulas y ciertas universidades optaron por desarrollar un modelo híbrido; el cual ha continuado después de la pandemia con el argumento de que el mundo ha cambiado tras lo ocurrido en los últimos años (Hodges et al., 2020).

A partir de lo indicado previamente, es preciso mencionar que se busca contextualizar que la enseñanza, al pasar de contexto sincrónico virtual a uno sincrónico híbrido, presenta a nivel teórico y práctico, falencias en el plano didáctico, específicamente relacionadas con la incapacidad por motivar a los estudiantes. Por esta razón, ver la posibilidad de ejecutar modelos de enseñanza lúdicos es de gran importancia. Esto es porque es necesario integrar modelos didácticos que se adecúen a las nuevas formas y escenarios de aprendizaje. En el contexto previamente indicado, es relevante evaluar la relevancia de un modelo didáctico innovador y lúdico dentro de un contexto de enseñanza híbrida en una universidad privada en Lima Metropolitana.

De acuerdo con lo previamente afirmado, es importante mencionar que se considera relevante la percepción del estudiante frente a este proceso, ya que solo así se puede conocer el su involucramiento en el proceso de enseñanza aprendizaje que ellos tienen en lo relacionado con el proceso didáctico en el que han estado incluidos (Bergner et al., 2017). En ese sentido, si se les motiva lo suficiente con una enseñanza como la planteada, se puede lograr que desarrollen habilidades. Además, podrán potenciar actitudes que pueden vincular con lo aprendido previamente en clases más teóricas del curso. Finalmente, será posible ejecutar proyectos académicos como el producto final que entregaron en esta actividad. De esto, se desprende la necesidad de analizar si se desarrolla el denominado juego entendido como una combinación entre la inmersión y la motivación intrínseca a partir de un agente externo, en este caso, la experiencia del juego Monopolio (Bergner et al., 2017; Cruz, et al., 2018).

En lo correspondiente a los antecedentes, el trabajo se sitúa, principalmente, en el tipo de didáctica en cursos de carreras vinculadas a finanzas y contabilidad (Bergner et al., 2017; El-Sayed, 2020) Por otro lado, es importante centrarse en el contexto y el tipo de enseñanza. Es decir, en el contexto de emergencia sanitaria y en la enseñanza virtual sincrónica. Además, se desarrolla un aprendizaje inmerso en la enseñanza híbrida en universidades.

Sobre el primer aspecto, se puede mencionar que el estudio del aprendizaje de aspectos financieros y contables desde el juego se ha realizado desde diferentes perspectivas. Se tiene aproximaciones desde el mismo uso del Monopolio (Lew et al., 2021; Bergner et al., 2017; Cruz et al., 2018; El-Sayed, 2020) hasta juegos móviles y otros de carácter más especializado en finanzas (Herrador et al., 2020). En ese sentido, un aspecto que tienen en común estos trabajos es que evalúan el impacto del aprender con estos juegos. Por otro lado, un aspecto que tienen diferente es el modo de evaluación de estos; ya que algunos lo

analizan desde las percepciones y otros desde evaluaciones posteriores a los estudiantes para ver si se logró transferir los conceptos gracias al proceso lúdico (Ensslin, 2014a, 2014b). Más que destacar o indicar las diferencias, queremos mostrar la diversidad de trabajos realizados en relación con este tipo de juegos y actividades.

No obstante, se ha evidenciado dos aspectos que tienen en común los trabajos analizados. En primer lugar, no se ha encontrado que se realicen en el contexto híbrido. La mayoría de trabajos previos a la pandemia del Covid-19 se centran en un contexto presencial, mientras que posterior a la pandemia se prioriza el virtual (Lew et al., 2021; Mastilak, 2012). Sin embargo, no hemos registrado la existencia de investigaciones de enseñanza híbrida desde didácticas lúdicas. Se considera que es posible que se deba a la complejidad en su ejecución y a la poca existencia de este tipo de enseñanzas, las cuales recién se están adoptando. Por lo indicado previamente, el objetivo de este estudio es evaluar una sesión de aprendizaje lúdica, usando el juego de mesa Monopolio desde la percepción de los estudiantes que participaron en ella de manera presencial. A partir de esto, se busca identificar qué aspectos consideran importantes los estudiantes para su desarrollo emocional y académico.

En primer lugar, en lo referente a los antecedentes, podemos indicar que existen estudios que analizan el uso del Monopolio en cursos de finanzas. No obstante, estos no se han realizado en el contexto virtual ni menos híbrido. Por el contrario, solo se han visto en el contexto presencial. De estos estudios se destaca el trabajo de Mastilak (2012), pionero en la materia, quien usó Monopolio y Lego en la enseñanza de cursos introductorios en finanzas. De este proceso, se consiguió un resultado positivo, ya que la experiencia motivó a los estudiantes a que busquen mayor información sobre los temas tratados a nivel teórico. Por otro lado, estos juegos, Monopolio y Lego, permitieron que potencien habilidades sociales a partir del contacto con sus pares. Ahora bien, otro trabajo muy importante en la materia es el de Lew et al. (2021). En su trabajo, los autores concluyeron que el uso del Monopolio puede entenderse como un método de juego serio, terminología sacada de Statler et al. (2011), Esto, para el contexto de los estudiantes, inmersos en el mundo de los negocios, es de gran importancia. Esto se debe a que posibilita el cuestionamiento de grandes preguntas importantes para sus carreras. Estas están centradas, principalmente, en lo caótico y poco estructuradas que resultan las decisiones de las personas y lo cambiante que resulta el mundo de los negocios. En otros términos, sirve para evidenciar una realidad que es de vital importancia que reconozcan para su desarrollo profesional (Lew et al., 2021; Loon et al., 2015).

Por otro lado, se encuentra, a su vez, trabajos como el de Cruz et al. (2018), quienes afirman que el uso del Monopolio permite a los estudiantes experimentar la derrota y la victoria; lo cual es importante a nivel actitudinal. Al mismo tiempo, permite que comprendan con mayor facilidad los conceptos básicos del tema a enseñar de modo que se pueda profundizar más adelante, ya que se ha generado cierta motivación en los estudiantes por los conceptos y teorías. Relacionado con esto, se localiza el trabajo de Van (2020) y Bergner et al. (2017). En ambos trabajos, se encuentra que los estudiantes lograron un mejor aprendizaje y entendieron mejor los conceptos gracias al uso del Monopolio. Se observa, en ese sentido, una constante: el juego permite motivar al estudiante para que, de modo casual e intencional se aprendan aspectos o conceptos, pero a partir de la misma dinámica del juego.

Si bien es cierto que no se han encontrado trabajos que analizan el juego en el escenario virtual ni en el híbrido, es importante indagar sobre la enseñanza de las finanzas en el contexto de virtualidad. En ese sentido, El-Sayed (2020) indicó, tras estudiar las percepciones de estudiantes de finanzas sobre el aprendizaje virtual en el contexto de la pandemia, que aquellos han encontrado diversas falencias en la experiencia vivida. Estos problemas se centran, principalmente, en el contacto con otros. Por ello, la dificultad de interactuar con los docentes y sus pares afectó su desarrollo emocional y actitudinal, y, por ende, su desarrollo académico. Ahora bien, este problema se debe, principalmente, a la naturaleza del aprendizaje virtual y a las dificultades de conexión que surgen de manera regular; es decir, a aspectos técnicos. Relacionado con esto, Herrador et al. (2020) y Daniels et al. (2019) afirman que, si bien en la

parte del contacto humano existen ciertas falencias en el aprendizaje virtual, sí se puede notar una facilidad para el aprendizaje. Esto se debe a que existen ciertas facilidades, como los horarios o el acceso a la información, que hacen que sea más sencillo el modelo virtual.

Por todo lo indicado previamente, podemos afirmar que se ha encontrado trabajos que siguen modelos lúdicos como en el primer bloque de estudios, pero no utilizan el juego Monopolio. Por un lado, Izah et al. (2022) usan un juego basado en Monopolio: el Putra Salamanis. Ahora bien, al igual que en trabajos previos, se ha encontrado evidencia de que, a partir del juego, se pueden entender ciertos conceptos de manera más sencilla. Por otro lado, Loon et al. (2015) encuentran que el juego potencia aspectos actitudinales como la toma de decisiones.

Después de haber detallado los antecedentes, procederemos a explicar el marco conceptual del siguiente trabajo. Por un lado, la creación de diseños didácticos que promueven el juego aporta al desarrollo de los aprendizajes y actitudes. En ese sentido, de acuerdo con Statler et al. (2011) se trata de una visión interdisciplinaria, ya que no solo implica aspectos netamente educativos, sino que, se relaciona con la psicología del comportamiento y las teorías del juego (Lew et al., 2021; Statler et al., 2011) Esto se debe a que el proceso que implica el juego, el aprendizaje y las técnicas de autoevaluación que desarrolla el estudiante, lo llevan a interiorizar la importancia de las decisiones que ejecuta en situaciones ambiguas y complejas (Statler et al., 2011). Por ello, en el juego serio, como lo denominan estos autores, los actores se involucran deliberadamente en entretenimiento; lo cual genera una motivación intrínseca a partir de actividades que los lleva a lograr resultados vinculados con el logro de aprendizaje y con situaciones vinculadas a su profesión (Statler et al., 2011; Ryan, 2001a, 2001b).

Lo mencionado previamente tiene dos bases teóricas muy importantes: la motivación intrínseca y la inmersión en un juego. Sobre lo primero, es posible indicar que una persona se siente motivada por un juego constante entre dos elementos: la motivación extrínseca y la intrínseca (Ryan et al., 2017). La primera se puede resumir como una motivación ajena al aprendizaje; por ejemplo, la calificación (Chiu, 2022; Gagne et al., 2005). Por otro lado, la intrínseca es la automotivada; es decir, la que se genera por el fin mismo de aprender (Alamri et al., 2020).

Ahora bien, dentro de la intrínseca se tiene la motivación que uno genera de manera autónoma y aquella que genera una entidad o ser externo. Un docente, un compañero o la misma universidad puede generar que el estudiante se sienta motivado para aprender (Hagenauer et al., 2018). En el caso del juego, se ha podido observar que esta secuencia didáctica genera una motivación extrínseca e intrínseca. La extrínseca está relacionada con la calificación del curso y las ganas de ganar el juego. La intrínseca, por otro lado, es la intencionalidad propia por aprender sobre el tema. Es decir, el juego resulta un proceso que mueve al estudiante a querer potenciar las actitudes necesarias para comprender toda la actividad. A su vez, esto lo motiva a querer aprender conceptos necesarios para poder desarrollarse. En pocas palabras, es posible ver que se produce un escenario simulado que le permite al estudiante potenciar actitudes y saberes necesarios para el juego y, por ende, para su desarrollo profesional.

Relacionado con esto, una parte importante del marco conceptual es la teoría de la inmersión (Ryan, 2001a, 2001b). Esta teoría nace de la teoría del espectador, la cual sirve para analizar los procesos de interés que genera en el lector un producto artístico. De acuerdo con esta teoría, resulta muy importante el realismo que se le brinda a la situación simulada. Si esta se logra, el que juega se olvida de todos los elementos vinculados al juego y vive de manera plena la experiencia (Ensslin, 2014a, 2014b). Es decir, se olvida que está jugando. Este proceso es llamado inmersión y es determinante para que el participante pueda disfrutar por completo el proceso. Ocurre que, al darse la inmersión, aquel olvida o deja de lado ciertos aspectos que pueden arruinar la experiencia y se concentra en aquellos que la potencian (Calleja, 2011).

Sin embargo, se busca desarrollar una adecuada simulación del juego, la cual implica brindarle el aspecto lúdico necesario, pero agregarle un matiz de seriedad, de competencia y de profesionalismo. Esto genera que el estudiante olvide que está jugando un juego de mesa como Monopolio y, al lograr

plena inmersión, cree o decida creer que está ante una experiencia profesional. Es en este escenario donde ingresa el juego serio y el estudiante no desea ganar, sino explorar por completo la experiencia. Para ello, necesitará las herramientas necesarias, las cuales son los conocimientos teóricos que se vieron en clase y las actitudes necesarias para lograr tomar decisiones adecuadas. Con ello, se conectan aspectos emocionales y académicos y se produce una situación integral.

Por lo indicado previamente, es relevante precisar que, por la naturaleza del trabajo realizado, resulta posible asociar ambas propuestas teóricas con la finalidad de crear un marco conceptual que permita entender con mayor profundidad la complejidad de un aprendizaje lúdico en un escenario híbrido. Esto es porque será importante tanto para entender hasta qué punto los elementos externos pueden ser distractores para una completa inmersión y, por otro lado, cómo se da lo externo y el proceso de enseñanza en sí para que se llegue a una motivación intrínseca.

Metodología

Se trata de un estudio descriptivo de enfoque cualitativo. Asimismo, y debido a que la experiencia de aprendizaje ya se ha producido se optó por la técnica del grupo focal para estudiar las percepciones de los estudiantes. Por último, esta investigación asume una perspectiva fenomenológica interesada en comprender los sentidos y significados de esta experiencia lúdica formativa desde las consideraciones de los estudiantes.

Participantes

Se seleccionó a un grupo de cinco estudiantes del curso contabilidad financiera intermedia del semestre académico 2022-1 de una universidad privada de Lima. Fueron elegidos bajo los siguientes dos criterios: participaron como estudiantes presenciales en la sesión híbrida y no tuvieron problemas para realizar la actividad; de modo que les fue sencillo participar en el juego. Es importante mencionar que se seleccionó estudiantes del 2022-1, ya que, desde ese ciclo, la universidad optó por implementar aulas híbridas para unos cursos específicos. La analizada es una de estas, en la que los cinco estudiantes seleccionados asistieron a la sesión de modo presencial. Se elige este criterio de selección porque se considera que aquellos que vivieron completamente la experiencia híbrida son quienes estuvieron en una clase presencial con su docente, pero a la vez, tuvieron la oportunidad de jugar e interactuar con compañeros y adversarios tanto en persona como a través de medios virtuales.

Características del proceso formativo

El modelo híbrido de la universidad estudiada tiene las siguientes características. En primer lugar, existen sesiones virtuales sincrónicas que se desarrollan en su totalidad en esa modalidad. Por otro lado, una vez al mes se dan las sesiones híbridas; es decir, los estudiantes que deseen, previa inscripción, pueden asistir a las clases presenciales. En esas sesiones, el docente dicta de modo presencial para aquellos que optaron por esta modalidad, pero, al mismo tiempo, lo hace con los estudiantes que permanecieron en las clases virtuales. Por ello, se puede afirmar que el curso no es en su totalidad híbrido; sino que lo es excepcionalmente.

En lo relacionado con el contexto de aprendizaje, a nivel teórico, estaba ligado a la toma de decisiones y la gestión de recursos para que una empresa crezca y se mantenga rentable. Así, el juego de Monopolio permitió que los estudiantes experimenten y usen los conceptos explicados previamente durante las clases teóricas y prácticas. El juego consistió en grupos creados, no por ser presenciales o virtuales, sino por el nivel de los estudiantes en sus evaluaciones hasta el momento del semestre. El docente encargado seleccionó grupos de 4, de modo que uno se encargaba de jugar, otro de registrar las operaciones y ver las cuentas, otro de hacer breves análisis financiero y, el último, veía las opciones de compra y venta. Vale

mencionar que, en ciertos casos, había más estudiantes presenciales que virtuales en los grupos y viceversa. Tras esta actividad, la sesión concluía con una exposición del tema tratado a partir de la experiencia del juego en mención.

Técnica e instrumentos

Como técnica se ha optado por un grupo focal, ya que se considera que la interacción entre los estudiantes de modo sincrónico, puede facilitar el desarrollo de recuerdos e interacciones más significativos que entrevistas por separado (Williams et al., 2001; Krueger, 1994; Hesse-Biber et al., 2006; Hiltz et al., 2022). En ese sentido, por medio de la técnica elegida, se buscó analizar las percepciones de los involucrados en este juego. Nuestro objetivo principal se centra en evaluar la sesión lúdica usando Monopolio desde la perspectiva de los estudiantes que participaron de manera presencial. Es importante recalcar que los antecedentes que se ha encontrado optan por una aproximación similar, desde las percepciones, o por una evaluación de conceptos tras el juego realizado mediante grupos control. Ahora bien, si se considera que esto último es importante, también se entiende que la naturaleza de la experiencia no solo implica que el estudiante logre aprehender conocimientos; sino actitudes y habilidades para su desarrollo profesional y personal. Por ende, recopilar la información desde sus percepciones se presenta como lo más adecuado. En lo correspondiente a las categorías, estas se subdividen en dos aspectos relacionados con la experiencia: los técnicos y los didácticos. Los primeros, implican todos los elementos contextuales (lugar de desarrollo y asignación de grupos) que posibilitan el desarrollo de la sesión. Por otro lado, los didácticos concentran los aspectos lúdicos y actitudinales de la experiencia.

Procedimiento

Para realizar el trabajo, el proceso tuvo dos fases: una de ejecución y una de análisis de lo encontrado. Para la primera parte, se realizó una sesión de aprendizaje, la cual fue coordinada por la docente del curso y las autoridades. Esta consistió en jugar Monopolio en grupos y realizar una presentación posterior sobre la situación financiera al realizar el juego. Tras el desarrollo de estas actividades, se optó por realizar un *focus group* con un grupo de 5 estudiantes quienes dieron sus impresiones sobre la experiencia. Para ello, se citó y convocó a los estudiantes seleccionados para una sesión virtual vía Zoom. Se informó a los participantes sobre el objetivo de la investigación, las características del trabajo a desarrollar y se llevó a cabo el grupo focal luego de solicitarles su consentimiento para la realización de esta actividad con fines netamente académicos. Terminadas las intervenciones de los estudiantes, se procedió a facilitarles medios de contacto por si tenían alguna duda o si requerían información sobre los hallazgos de la investigación.

Análisis de los discursos

La información se analizó mediante el uso de Excel y se realizó la codificación correspondiente. El procesamiento consistió, en primer lugar, en una transcripción del grupo focal, el cual duró, aproximadamente, dos horas. Tras esto, se procedió a codificar las identidades de los entrevistados. Culminado esto, mediante el programa Excel, se procedió a codificar las respuestas (Silveira et al., 2015) a partir de las dos categorías del estudio: aspectos técnicos y didácticos de la experiencia de aprendizaje. Realizada la codificación, se buscó vincular las respuestas y triangularlas con los antecedentes y teoría utilizada (Hamui et al., 2013); de modo que se pueda encontrar lo explicado en la sección resultados y discusión de resultados.

Aspectos éticos

Para la realización del grupo focal, todos los participantes dieron su consentimiento informado y autorizaron la grabación de la sesión. En el consentimiento informado se detallaron las características del estudio en el que estaban participando. Además, se aseguró a los participantes que su identidad sería protegida mediante una codificación de sus nombres durante el procesamiento de la información. Al concluir la sesión, se les informó que todas las grabaciones serían eliminadas después de la transcripción.

Resultados

El análisis de grupo focal ha permitido el estudio de las percepciones de los estudiantes a propósito de las dos categorías: aspectos técnicos y aspectos didácticos. A continuación, procederemos a detallar cada uno de ellos.

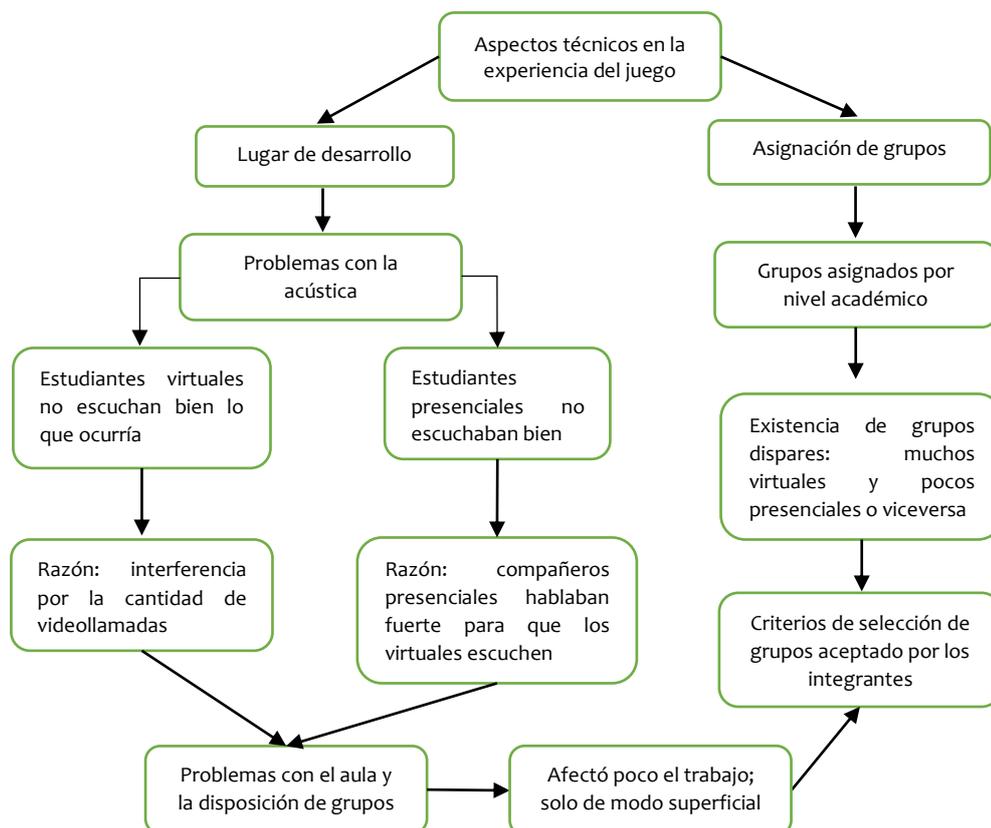
Aspectos técnicos de la experiencia

En primer lugar, se encuentran los aspectos técnicos. Estos están vinculados a elementos de organización. Es el caso de la naturaleza híbrida de la materia y la asociación de los grupos, las características del aula para llevar a cabo la actividad, la conectividad y posibilidad de escucha a los compañeros que hicieron la actividad virtual, entre otros elementos. En este espacio, los entrevistados sugirieron que existían aspectos a solucionar o problemas a los cuales ellos no le encontraban una solución. Todos compartían la decisión de la docente de separar los equipos por desempeño académico, de modo que fueran más equilibrados; a pesar de que esto generaría un problema con la simetría entre lo virtual y lo presencial. Es el caso del informante 1, quien afirmó que: “Hubiera preferido tener compañeros presenciales. En mi caso tuve que hacer doble función y se me dificultó el trabajo, pero comprendo la disposición elegida por la profesora”. Esto se debe a que existieron grupos donde la mayoría eran virtuales y el único presencial debía desarrollar muchas funciones.

Vinculado con lo anteriormente indicado, la gran cantidad de estudiantes virtuales en un solo grupo generaba problemas de conectividad que impedía que el juego fluyera. Por otro lado, esta situación y el espacio seleccionado imposibilitaron una atención completa en el juego. En ese sentido, por un lado, el informante 1 indicó lo siguiente: “Se me dificultó un poco poder escuchar a mis compañeros. Yo era la única estudiante presencial en mi grupo y escuchaba muy fuerte a compañeros de otros grupos.”. A su vez, el informante 3 indicó lo que citamos a continuación: “El tema de comunicación fue difícil. Estuvo bien, pero el tema de comunicación no fue tan fluido”.

Durante el desarrollo del grupo focal hubo una interesante interacción entre los estudiantes al resaltar que un compañero participaba de manera muy activa y los otros grupos no podían concentrarse. Él señaló que se encontraba muy atento al juego y hablaba fuerte para que sus compañeros virtuales lo escucharan. Esto se vincula con un problema acústico. Acerca de esto, el informante 1 mencionó: “Una compañera no dio muchas ideas, quizás porque no la conocíamos o porque no se le escuchaba muy bien”. En contraste con esto, el informante 2 afirma: “Hablé fuerte para que todos mis compañeros me escucharan”.

Figura 1
Mapa de resultados: aspectos técnicos



Aspectos didácticos de la experiencia

Por otro lado, están los aspectos didácticos. Estos están asociados a la capacidad del docente para lograr que los estudiantes interactúen, la participación activa de él y de los estudiantes presenciales y virtuales. A su vez, estos aspectos están vinculados a la conexión con el proceso previo teórico y el proceso posterior de exposición. A continuación, se detalla cada uno de estos aspectos. En este segundo espacio se encontraron mejores reacciones positivas. La actividad fue, de manera unánime, calificada como interesante, lúdica e innovadora. Los entrevistados indicaron experiencias previas que fueran similares a la vivida y solo recordaron actividades en los primeros ciclos durante sus estudios generales. Desde que tuvieron cursos de la especialidad, no han tenido experiencias similares. Por lo general, han tenido clases teóricas y más centradas en conocimientos declarativos; y en donde algunas mantuvieron un enfoque por competencias, pero de la mano de casos o actividades. No recordaban una experiencia lúdica y que integrara aspectos teóricos con prácticos y con un desarrollo actitudinal. En esa línea, el informante 4 manifestó lo siguiente: “Me gustó la manera de vincular lo lúdico con el tema de la clase. Me motivó a aprender más sobre el tema”.

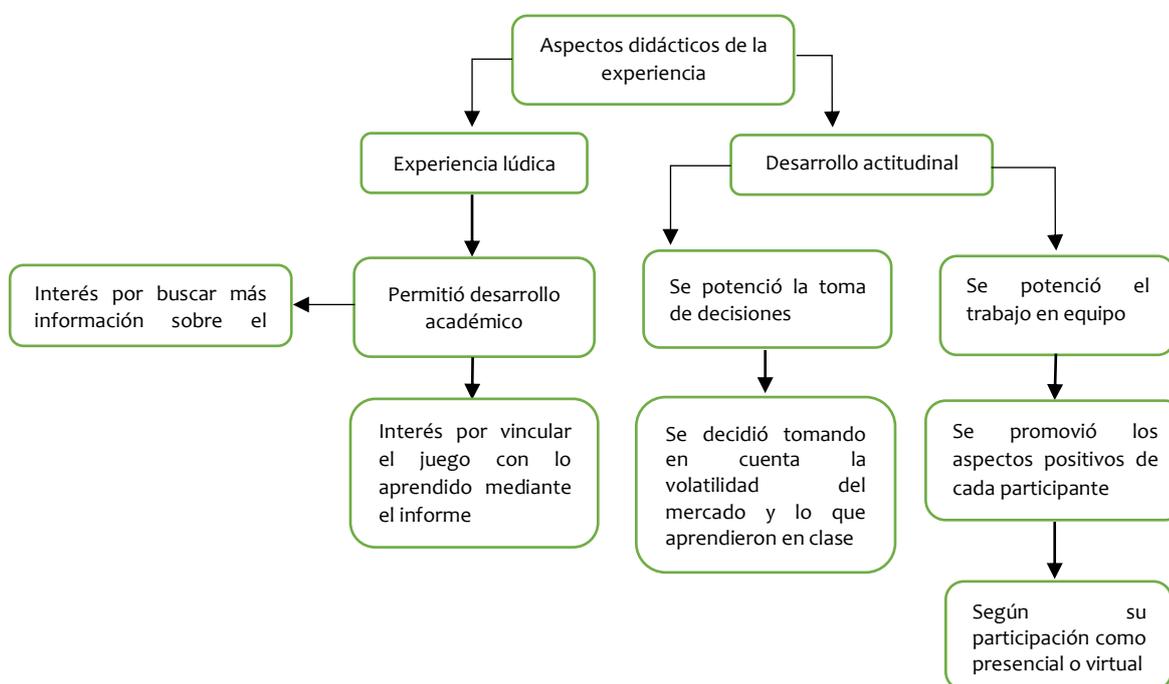
Sobre lo primero, los participantes en el grupo focal afirmaron que la situación les generó un interés por poner en práctica lo aprendido previamente en clase, lo cual, inclusive en un par de entrevistados, gatilló procesos de búsqueda de más información teórica durante y después del juego. A su vez, tras la experiencia, todos consideraron que fue importante la exposición, ya que esta actividad permitió

presentar un balance, lo cual generó una simulación más completa de aquello que hicieron. De esta manera, se estableció un espacio que mezclaba el juego con la seriedad de un proceso profesional.

Por otro lado, sobre los aspectos actitudinales, se encuentra dos elementos importantes. El primero fue el trabajo en equipo y el segundo la toma de decisiones. Sobre el primero, es posible indicar que los entrevistados tomaron el liderazgo en sus equipos y optaron por potenciar la situación en la que estaban. Un par de entrevistados destacaron, por ejemplo, que los miembros de grupo presencial se podían enfocar más en el juego y en la toma de decisiones, mientras que los virtuales podían buscar información relevante para el desarrollo de la actividad y también facilitaban el desarrollo de los cálculos. Es decir, se usaron las fortalezas y se descartaron las debilidades de la posición que tenía cada miembro de grupo. Vinculado con esto, sobre la toma de decisiones, encontraron muy interesante el símil entre el Monopolio y la vida misma. Esto se debe a que, desde su perspectiva, uno podría creer que el juego reduce todo al azar, pero implica una gran toma de decisiones y un análisis financiero-contable constante. El factor suerte, por otro lado, es un elemento importante, ya que, como un entrevistado mencionó, la vida misma implica cierto caos e incertidumbre, ya que uno no puede adivinar siempre la volatilidad del mercado ni del comportamiento de las personas en lo relacionado con el consumo. A continuación, se muestra un gráfico que resume lo explicado.

Figura 2

Mapa de resultados: aspectos didácticos



Discusión

Lo que se ha encontrado a partir del desarrollo del grupo focal entra en congruencia con los antecedentes revisados y, en mayor medida, con la teoría consultada (Ryan, 2001a y 2001b; Statler et al., 2001; Ensslin, 2014a y b). En este marco, en las siguientes se pretende una breve triangulación entre estos aspectos. Por un lado, y si bien es cierto que la bibliografía consultada no alude al contexto híbrido, destacan las bondades de los juegos de mesa (Herrador, et al., 2020; Isah, et al., 2022; Lew et al., 2021). En ese sentido, tanto lo que se ha encontrado como los trabajos realizados en un contexto presencial que

usaron Monopolio o un juego similar, reportan que potencia actitudes como toma de decisiones y permite que los conceptos y la teoría se armonicen de mejor manera. Esto es importante, ya que permitiría que los estudiantes aprendan de manera lúdica e integren lo teórico con lo práctico (Statler et al., 2001; y Lew et al., 2021).

Por consiguiente, se encontró una vinculación entre lo hallado y lo que plantean los antecedentes. De esta manera, el juego serio y profundo permite que los estudiantes aprendan conceptos complejos y los contextualice al escenario lúdico. Esto se logra mediante dos procesos: la inmersión en el juego y la motivación intrínseca. Y, ya en el caso en estudio, se ha podido observar cómo los estudiantes en el contexto de esta actividad desarrollarán una motivación intrínseca, no por ganar el juego, sino por vivir plenamente la experiencia (Ryan, et al., 2017). Esto los llevó a recordar y aplicar lo aprendido en clase e, inclusive, a buscar más información para complementar sus aprendizajes (Statler, et al., 2011; Ryan, 2001a y 2001b). Esto, por otro lado, se llevó a cabo gracias al nivel de inmersión. De todos modos, y sin dejar de reconocer que sí se alcanzó niveles elevados de motivación en nuestros participantes; el grupo focal nos remitió de que esto no se alcanzó en todos ni de forma completa.

Muy probablemente, lo aludido en el párrafo anterior se deba a que el proceso de inmersión se vio, por momentos, afectada por la condición híbrida de las sesiones de clase. De manera específica, encontramos que la bulla y el problema de la escucha afectaron un adentramiento complejo en algunos participantes. Esta situación pudo afectar, a su vez, el nivel de motivación intrínseca que se pudo potencialmente haber generado. En ese sentido, la inmersión supone una situación combinada donde el estudiante sabe que está jugando, pero también, cree estar en una situación profesional por los efectos de la simulación. Todo esto lo lleva a aplicar todo lo aprendido (Ensslin, 2014a y 2014b).

En resumen, luego de estudiar las teorías propuestas, la teoría de la autodeterminación permite comprender cómo se da la motivación y, por ende, la satisfacción de los estudiantes con un tipo de experiencia. Si se produce una motivación intrínseca adecuada, esta se va a relacionar con aquella que el estudiante posee por sí mismo, lo cual lo va a motivar a desarrollar aprendizajes más profundos o poder observar la utilidad que tiene el aprendizaje más allá del curso; ya sea en su vida profesional, académica y personal. El proceso se pudo desarrollar de manera adecuada si analizamos el grado de inmersión. De acuerdo con la teoría consultada, se trata de un proceso de ingreso a una experiencia en el cual una persona, al experimentar todo el proceso, se olvide que se encuentra viviendo una simulación y llega a creer que está experimentando algo verdadero. Por ello, llega a un punto en el que el estudiante se olvida que está jugando y solo se concentra en experimentar de la forma más vívida posible. Esto se puede dar a pesar de factores externos que impidan una completa experiencia.

En el caso analizado, se ha podido observar cómo la experiencia de aprendizaje mediante el juego facilita, en cierta medida, el desarrollo integral del estudiante. Esto se debe a que activa una motivación intrínseca, lo cual conlleva a su desarrollo desde lo actitudinal hasta lo académico. En ese sentido, se produce una inmersión, ya que los factores externos no dificultaron en gran medida la experiencia. Tal es así que los estudiantes involucrados afirmaron que se sintieron compenetrados con el ejercicio; a tal punto que, por momentos, obviaron o inclusive no notaron la bulla o los problemas de conectividad.

Como se ha podido observar, el presente trabajo ha permitido evidenciar que existe una congruencia entre la teoría de la inmersión y la teoría de la autodeterminación. En ese sentido, el promover una correcta inmersión en el proceso lúdico va a ser esencial para que el estudiante pueda ingresar en la naturaleza ambigua de la experiencia: sabe que está jugando y que está dentro de un proceso formativo, pero la naturaleza del juego lo adentra a tal punto que llega a considerar que está en un escenario entretenido y profesional. Por ello, en el contexto del aprendizaje híbrido, resulta más importante la interacción entre los estudiantes (presenciales y virtuales) y el docente. De este modo, el juego desarrollado logra integrar lo teórico y lo práctico a partir de la inmersión de los estudiantes; lo cual posibilita un real interés en ellos que promueve el desarrollo de aprendizajes complejos (Statler, et al., 2011; Ryan, 2001a y 2001b).

Por lo indicado previamente, podemos indicar lo siguiente. En primer lugar, la percepción que tienen los estudiantes de la clase usando el juego Monopolio es relevante, ya que nos permite entender cómo se sintieron en el proceso de aprendizaje y hasta qué punto consiguieron un desarrollo tanto académico como actitudinal. Sobre esto, se observó que los estudiantes sintieron que la actividad, fuera de los pequeños problemas técnicos, les permitió aprender mejor los conceptos tratados y también permitió potenciar actitudes importantes para su perfil profesional. Esto se debe a la que lograron un alto nivel de inmersión y, en relación con esto, consiguieron desarrollar una motivación intrínseca que les permitió potenciar sus aprendizajes y actitudes.

Como complemento a lo previamente indicado, la teoría de la inmersión considera relevantes ciertos elementos que podrían interpretarse como poco importantes. Esto se debe a que, para lograr un nivel de inmersión, los aspectos tangenciales, como la conectividad o la acústica, pueden impactar en la experiencia del usuario. Por ello, aspectos como los indicados deben ser considerados, ya que su inadecuada planificación puede impedir una correcta inmersión. No obstante, es posible considerar que la naturaleza de la hibridez, en lo referente a la modalidad de enseñanza, puede afectar el desarrollo de la actividad. Esto implica que es muy importante la forma como se aplica un modelo de enseñanza híbrido. Por ello, se deben analizar diferentes aspectos; desde el presupuestal hasta el tecnológico que entran en juego al momento de organizar un aula de naturaleza híbrida.

Referencias

- Alamri, H., Lowell, V., Watson, W., y Watson, S. (2020) Using personalized learning as an instructional approach to motivate learners in online higher education: Learner self-determination and intrinsic motivation. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(3), 322-352, <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1728449>
- Bergner, J. y Brooks, M. (2017). The Efficacy of Using Monopoly to Improve Undergraduate Students' Understanding of the Accounting Cycle. *Advances in Accounting Education: Teaching and Curriculum Innovations* *Advances in Accounting Education*, 20, 33-50. <https://doi.org/10.1108/S1085-462220170000020003>
- Calleja, G. (2011). *In-Game: From Immersion to Incorporation*. MIT Press.
- Chiu, T. K. (2022). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(1), 14-30. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>
- Cruz, E., Barbosa, Y., Falcão, R., y Mancebo, R. (2018). *Use of monopoly as a tool for teaching entrepreneurship and financial education—Old wine in new bottles?* Paper presented at the Proceedings of United States Association for Small Business and Entrepreneurship, Los Angeles, CA.
- Daniels, M., Sarte, E., y De la Cruz, J. (2019). Students' perception on e-learning: a basis for the development of e-learning framework in higher education institutions. *International Conference on Information Technology and Digital Applications (ICITDA 2018)*, 482, 012008. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/482/1/012008>
- El-Sayed, I. (2020). Accounting students' perceptions on e-learning during the covid- 19 pandemic: Preliminary evidence from Saudi Arabia. *Journal of Management and Business Education*, 3(3), 236-249, <https://doi.org/10.35564/jmbe.2020.0015>
- Ensslin, A. (2014a). *Literary Gaming*. MIT Press.
- Ensslin, A. (2014b). Playing with Rather than by the Rules: metaludicity, allusive fallacy and illusory agency. in Bell, A., Ensslin, A. y Rustad, H. K. (Eds.), *Analyzing Digital Fiction* (pp. 69-88). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203078112>
- Gagne, M., y Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>

- Hagenauer, G., Gläser-Zikuda, M., y Moschner, B. (2018). University students' emotions, life-satisfaction and study commitment: a self-determination theoretical perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 42(6), 808-826. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1323189>
- Hamui, A. y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), pp. 55-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230009>
- Herrador, T., Hernández, M., Hontoria, J., y Salmat, N. (2020). Online Learning Tools in the Era of m-Learning: Utility and Attitudes in Accounting College Students. *Sustainability*, 12(12), 5171. <http://dx.doi.org/10.3390/su12125171>
- Hesse-Biber, S., y Leavy, P. (2006). *The Practice of Qualitative Research*. Sage.
- Hiltz, S., Shea, P., y Kim, E. (2022). Using focus groups to study ALN faculty motivation. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 14(1), 21-38. <https://doi.org/10.24059/olj.v11i1.1741>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educasae Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Izah A., y Manisah, S. (2022). Putra Salamanis board game: the game of bookkeeping for fundamental financial accounting learning. *Accounting Education*, 31(5), 596-614. <https://doi.org/10.1080/09639284.2021.2015408>
- Krueger, R. (1994). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Sage.
- Lew, C., y Saville, A. (2021). Game-based learning: Teaching principles of economics and investment finance through Monopoly. *The International Journal of Management Education*, 19(3), 100567. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100567>
- Loon, M, Evans, J., y Kerridge, C. (2015). Learning with a strategic management simulation game: A case study. *The International Journal of Management Education*, 13(3), 227-236. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2015.06.002>
- Mastilak, C. (2012). First-Day Strategies for Millennial Students in Introductory Accounting Courses: It's All Fun and Games Until Something Gets Learned. *Journal of Education for Business*, 87(1), 48-51. <https://doi.org/10.1080/08832323.2011.557102>
- Potka, J. (2013). Educational Games and Virtual Reality as Disruptive Technologies. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(2), 69-80. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.16.2.69>
- Ryan, M.-L. (2001a) *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*. Johns Hopkins UP.
- Ryan, M.-L. (2001b) Beyond Myth and Metaphor -The Case of Narrative in Digital Media. *Game Studies*, 1(1). www.gamestudies.org/0101/ryan/
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivacion, Development and Wellness*. Guilford Press.
- Silveira, D., Colomé, C., Heck, T. y Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 24(1-2), 71-75. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016>
- Statler, M., Heracleous, L., y Jacobs, C. D. (2011). Serious play as a practice of paradox. *Journal of Applied Behavioral Science*, 47(2), 236-256. <https://doi.org/10.1177/0021886311398453>
- Williams, A., y Katz, L. (2001). The Use of Focus Group Methodology in Education: Some Theoretical and Practical Considerations. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5(3). <https://journals.library.ualberta.ca/iejll/index.php/iejll/article/view/496>
- Vallarino, M., Iacono, S., Zolezzi, D., & Vercelli, G. V. (2022). Online peer instruction on Moodle to foster students' engagement at the time of COVID-19 pandemic. *IEEE Transactions on Education*, 65(4), 628-637.
- Van, V. D. (2020). Teaching Basic Financial Literacy Using the Monopoly™ Board Game in English as a Foreign Language. OA-mg. <https://oa.mg/work/3154347510>