

# Perspectivas de alumnos universitarios sobre el uso de estrategias lúdicas para el estudio de la ciencia política<sup>1</sup>

Sebastián Martín Rinaldi<sup>2</sup>

Universidad del CEMA, Argentina.

\*Autor de correspondencia: [smrinaldi@ucema.edu.ar](mailto:smrinaldi@ucema.edu.ar)

Para citar este artículo / Reference this article / Para citar este artigo

Rinaldi, S. (2025). Perspectivas de alumnos universitarios sobre el uso de estrategias lúdicas para el estudio de la ciencia política *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 9(17), 102-129. doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog25.11091704>

**Recibido:** 5 de diciembre de 2024 | **Revisado:** 27 de enero de 2025 | **Aceptado:** 10 de febrero de 2025

**Resumen:** En este trabajo se abordan las perspectivas de alumnos universitarios del primer año de carreras de grado de la Universidad del CEMA sobre el uso de estrategias lúdicas para el estudio de la ciencia política. El objetivo principal es analizar cómo estas estrategias pueden contribuir a una experiencia de aprendizaje más dinámica y efectiva en una disciplina

<sup>1</sup> El presente artículo forma parte del proyecto de investigación titulado "Currículum y alfabetización académica en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales" (2024-2026), perteneciente al Departamento de Ciencias Políticas y Jurídicas de la Universidad del CEMA, Argentina. El proyecto es financiado íntegramente por la Universidad del CEMA.

<sup>2</sup> Magíster en Currículum, Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ). Director del Departamento de Registro Académico y Calidad Educativa y Docente e Investigador de la Universidad del CEMA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9472-1508>. E-mail: [smrinaldi@ucema.edu.ar](mailto:smrinaldi@ucema.edu.ar) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.



cuyos métodos de enseñanza han sido tradicionalmente percibidos como academicistas. El artículo se inscribe en una línea de investigación reciente que explora metodologías innovadoras para la enseñanza de la ciencia política. En este contexto, busca aportar evidencia y reflexiones que permitan comprender las mejores maneras de enseñar esta disciplina, combinando enfoques pedagógicos tradicionales con dinámicas lúdicas que promuevan la participación de los alumnos. La investigación utilizó una metodología mixta, basada en el análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas proporcionadas por los estudiantes a un cuestionario de finalización del curso “Elementos de ciencias políticas”. Este enfoque permitió capturar tanto datos estadísticos sobre la percepción general de los alumnos como comentarios más detallados sobre su experiencia con las estrategias implementadas. Entre los principales hallazgos se identificó una alta satisfacción de los estudiantes con el curso y las estrategias presentadas. Los participantes destacaron, especialmente, el impacto positivo en su implicación con el curso, la vinculación entre teoría y práctica, y el aprendizaje facilitado por los debates generados en las actividades. Estos resultados subrayan el potencial de las dinámicas basadas en el juego como herramientas pedagógicas para enriquecer la enseñanza de la ciencia política.

**Palabras clave:** Ciencia política, enseñanza, innovación educativa, juego educativo, universidad (Tesauros).

## **University students’ perspectives on the use of playful strategies to study political science**

**Abstract:** This paper addresses the perspectives of university students in the first year of undergraduate programs at CEMA University on the use of playful strategies to study political science. The main objective is to analyze how these strategies can contribute to a more dynamic and effective learning experience in a discipline whose teaching methods have traditionally been perceived as academic. This article is part of a recent line of research that explores innovative methodologies for the teaching of political science.



In this context, it seeks to provide evidence and reflections that allow us to understand the best ways to teach this discipline, combining traditional pedagogical approaches with playful dynamics that promote student participation. This research used a mixed methodology, based on the quantitative and qualitative analysis of the answers provided by the students to a questionnaire at the end of the course “Elements of Political Science”. This approach allowed the collection of both statistical data on the general perception of the students and more detailed comments on their experience with the strategies implemented. Among the main findings, the students felt satisfied with the course and the strategies presented. The participants highlighted, especially, the positive impact on their involvement with the course, the link between theory and practice, and the learning facilitated by the debates generated in the activities. These results underscore the potential of play-based dynamics as pedagogical tools to enrich the teaching of political science.

**Keywords:** Political science, teaching, educational innovation, educational play, university (Thesaurus).

## Perspectivas de estudantes universitários sobre o uso de estratégias lúdicas para o estudo da ciência política

**Resumo:** Este trabalho aborda as perspectivas de estudantes universitários do primeiro ano da Universidade do CEMA sobre o uso de estratégias lúdicas para o estudo da ciência política. O objetivo principal é analisar como tais estratégias podem contribuir para uma experiência de aprendizagem mais dinâmica e eficaz em uma disciplina cujos métodos de ensino têm sido tradicionalmente percebidos como excessivamente acadêmicos. O artigo insere-se em uma linha de pesquisa recente que explora metodologias inovadoras para o ensino da ciência política. Nesse contexto, busca fornecer evidências e reflexões que contribuam para a compreensão de formas mais efetivas de ensinar a disciplina, combinando abordagens pedagógicas tradicionais com dinâmicas lúdicas que promovam a participação ativa dos



estudiantes. A pesquisa utilizou uma metodologia mista, integrando análise quantitativa e qualitativa das respostas de um questionário aplicado ao final do curso “Elementos de Ciência Política”. Esse enfoque permitiu captar tanto percepções gerais, expressas estatisticamente, quanto comentários detalhados sobre as experiências vivenciadas nas atividades. Entre os principais achados, identificou-se elevada satisfação dos estudantes com o curso e com as estratégias apresentadas. Os participantes destacaram, especialmente, o impacto positivo na sua motivação, na articulação entre teoria e prática e no aprendizado facilitado pelos debates gerados. Esses resultados evidenciam o potencial das dinâmicas de jogo como ferramentas pedagógicas capazes de enriquecer o ensino da ciência política.

**Palavras-chave:** ciência política, ensino, inovação educacional, jogo educativo, universidade (Tesauros).

## Introducción

En el último tiempo, la necesidad de mejorar la enseñanza universitaria ha cobrado una relevancia creciente en todo el mundo, impulsada por los retos que emergieron especialmente durante la pandemia del Covid-19. Durante este período crítico se aceleró la adopción de enfoques innovadores, muchos de ellos mediados por tecnologías de la información y la comunicación, en un esfuerzo de las instituciones por mantener la calidad y accesibilidad de la educación (Arriaga Cárdenas y Lara Magaña, 2023; Monetti y Baigorria, 2022; Ramírez-Montoya, 2020). En este contexto, las estrategias de enseñanza han evolucionado significativamente, dando lugar a nuevas formas de interacción y aprendizaje que integran herramientas digitales y el uso de inteligencias artificiales, cuya reciente proliferación abre posibilidades sin precedentes.

Al revisar experiencias de implementación de este tipo de prácticas de enseñanza en diferentes disciplinas, puede advertirse que la ciencia política figura entre las que presentan mayores desafíos. La razón se encuentra en la propia historia de la formación universitaria. Esta ciencia social se ha

caracterizado por la predominancia de un enfoque academicista, con base en el uso de la clase magistral, cuestión que ha limitado la diversificación didáctica (Rinaldi, 2022). Ahora bien, la mera inclusión de las tecnologías más modernas tampoco ha resultado ser la solución para favorecer la emergencia de aprendizajes más significativos. Diversos estudios enfocados en la instrumentación de la enseñanza híbrida, online y mediada por diferentes tecnologías como las IA o los sistemas de aprendizaje adaptativo (Brown et al., 2022; Daigle & Stuvland, 2021; Hamann et al., 2020; Khalifa, 2022) no han sido concluyentes sobre sus beneficios y, en general, han tendido a señalar más el potencial transformador que los resultados alcanzados.

Ahora bien, aunque la incorporación de nuevas tecnologías permite variar las modalidades de enseñanza, no se han superado aún las limitaciones inherentes al modelo tradicional disciplinar. Por lo cual, se hace evidente que, aunque la tecnología ofrece herramientas valiosas, no constituye en sí misma una solución integral. Surge, así, la necesidad de explorar metodologías alternativas que alienten la transferencia de conocimientos, al tiempo que promueven el desarrollo de habilidades críticas, colaborativas y reflexivas en los estudiantes y, sobre todo, que cultivan el deseo de aprender. Es en este punto en el que las estrategias de aprendizaje lúdico cobran interés, ya que permiten crear entornos de aprendizaje activos, estimulando el compromiso de los estudiantes y generando una comprensión más profunda de los contenidos.

Asimismo, analizando el perfil de los estudiantes que conforman el grueso de las aulas universitarias en la actualidad, se reconoce que éstos “han adquirido su educación mediante la visión de lo programado en las tecnologías de la información y la comunicación, las redes sociales y demás efectos de la inteligencia artificial” (Telles-Cuevas, 2023, p.562), lo que ha contribuido a su familiarización con un modo de aprender donde el juego, en su versión gamificada, constituye una dimensión central del proceso.

Aunque existe cierto consenso en el campo educativo acerca de que las tecnologías han facilitado el acceso a la producción y reproducción de saberes



en numerosos contextos, perdura todavía una dimensión de lo lúdico que, con frecuencia, requiere de la presencialidad como parte de la puesta en valor del cuerpo en escena. La misma Merleau-Ponty (2000) plantea que percibir la realidad es tornar presente cualquier cosa con la ayuda del cuerpo; “yo no estoy delante de mi cuerpo, estoy en mi cuerpo, o mejor, soy mi cuerpo” (p. 167). La corporeidad es el resultado de la experiencia individual que se configura mediante la apertura y la presencia del cuerpo en el mundo y frente a los demás, siendo una vivencia corporal que abarca dimensiones sociales, simbólicas y emocionales. Al planificar la enseñanza presencial, en especial de la ciencia política en el plano nacional, donde más del 90% de las ofertas asumen esta modalidad de dictado, se vuelve ineludible considerar al cuerpo, puesto que es por medio de este y en este que suceden los procesos de aprendizaje, siendo un ambiente distendido, lo lúdico y la experimentación componentes fundamentales (Águila-Soto y López-Vargas, 2019).

En el campo de la ciencia política, el uso de actividades lúdicas para la promoción de aprendizajes cuenta con algunos antecedentes.

Clark y Scherpereel (2024), por ejemplo, se concentraron en comprender la relevancia de introducir ejercicios de simulación, al estilo juego de rol, en diferentes cursos de ciencia política. Su trabajo logró identificar cuatro objetivos fundamentales que se cumplían a incluir este tipo de actividades: conocimiento, compromiso, desarrollo de habilidades y empatía. El juego concretado a través de estos ejercicios requiere que los estudiantes asuman un rol, ya sea como un personaje específico de una institución conocida o como un actor general de una institución no especificada o ficticia, variando en su diseño, organización, tamaño, intensidad, duración y modalidad.

Igualmente, Asal et al. (2018) han insistido en el incremento de la fidelización de sus estudiantes a partir de la inclusión de lo que denominaron “minijuegos” como estrategias disparadoras para abordar temas de alta complejidad metodológica. En su estudio lograron concluir, que los alumnos se apropiaban mejor de nociones como la operacionalización, los métodos



cuantitativo y cualitativo, y la mecánica de la comparación de casos si lo hacían por medio de dinámicas que invitan a un aprendizaje lúdico.

Si de desafiar a los alumnos se trata, el artículo de Shin (2021) expone un modo de enseñar que promueve un aprendizaje participativo, no solo en las actividades formuladas por el docente, sino también en la generación de propuestas lúdicas a cargo de los estudiantes, impulsando la horizontalidad en el proceso educativo, al mismo tiempo que se favorece la socialización y apropiación del conocimiento. El aprendizaje basado en proyectos creativos colabora en la comprensión de las teorías y conceptos de la ciencia política, así como también en el compromiso, la motivación, la discusión y el interés en el estudio de la disciplina, siendo un modo de aprendizaje autodirigido y basado en pares, que en función de la dedicación que requiere, trasciende incluso el espacio del aula.

Lo presentado hasta aquí, indica que el uso del juego en el espacio de la enseñanza puede desempeñar un rol fundamental. Sin embargo, la mayoría de los estudios sobre estos temas se han concentrado más en los resultados de la formación que en la experiencia particular que cada uno de los estudiantes reconoce haber tenido. ¿Cómo viven los alumnos las instancias de juego? ¿Cómo intuyen que mejoran su proceso de aprendizaje? ¿Cómo los predispone ante el contenido que, con frecuencia, puede resultarles ajeno o ininteligible? Teniendo en cuenta estos interrogantes y otros que surgen de un profundo proceso de investigación, el presente artículo indaga sobre las perspectivas de alumnos del primer año de carreras de grado de la Universidad del CEMA, acerca del uso de estrategias lúdicas como herramientas para aproximarse al estudio de conceptos fundamentales de la ciencia política. Este trabajo se elabora en el marco del proyecto “Currículum y alfabetización académica en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales”, perteneciente al Departamento de Ciencias Políticas y Jurídicas de la mencionada casa de altos estudios.



## Marco teórico

Los orígenes de la enseñanza de la ciencia política como un área de estudio se remontan a la década de 1990 cuando se publicó el denominado *Wahlke Report*, un documento en el que se analizaban contenidos, competencias, metodologías específicas y prácticas educativas disciplinares de los *colleges* estadounidenses. Con base en este estudio, durante los años siguientes se desarrollaron cuantiosas investigaciones cuyo objetivo fue mejorar la calidad de las propuestas de formación (Breuning et al., 2001; Feeley & Van Vechten, 2021; Ishiyama et al., 2006; Ishiyama et al., 2021; McClellan, 2021; Parker, 2010; Turner, 2014).

Entre toda la producción científica, una de las líneas que más relevancia cobró fue la referida a las estrategias de enseñanza, entendidas en este trabajo como aquellos procedimientos o recursos que el profesor utiliza de manera consciente y planificada para impulsar los aprendizajes deseados en sus estudiantes. Su propósito es vehiculizar la adquisición y construcción de conocimientos, habilidades y actitudes promoviendo una autonomía creciente (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 1998). Dichas estrategias persiguen no solo la validez de los aprendizajes, sino también su perdurabilidad, considerando la planificación previa y la capacidad creativa del docente para seleccionar y aplicar las propuestas más efectivas según metas claras y el contexto educativo en el cual el proceso de enseñanza cobra vida (Eggen y Kauchak, 2005).

Ahora bien, un factor central al momento de diseñar e implementar actividades que promuevan aprendizajes en los diferentes niveles de la enseñanza es su pertinencia pedagógica, ya que solo a través de ella se garantiza que las propuestas formativas sean coherentes con las condiciones, necesidades y normas que regulan la práctica educativa y, fundamentalmente, con las características concretas de los educandos (Muñoz-Tilano, 2018; Puche-Arrieta, 2020). Esta congruencia se traduce en una mayor eficacia pedagógica y satisfacción del docente, por un lado, por



alcanzar sus objetivos de enseñanza, y del estudiante, por el otro, por lograr los aprendizajes esperados.

En la búsqueda por provocar más y mejores aprendizajes, al ajustar las estrategias de enseñanza a las características del estudiantado, muchos docentes desarrollan estrategias alternativas. Es precisamente en este punto donde la innovación educativa adquiere relevancia, ya que no se trata únicamente de seleccionar recursos adecuados, sino de revisar y reflexionar sobre las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, incorporar enfoques no tradicionales y optimizar las posibilidades que brindan las transformaciones tecnológicas, institucionales y sociales para potenciar la experiencia formativa, en especial, en un campo como la ciencia política, en la cual la didáctica ha sido frecuentemente más conservadora.

A priori, la innovación educativa podría definirse como la implementación de estrategias que modifican los métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, por medio de la incorporación de recursos didácticos que incursionan en el uso de herramientas digitales, al tiempo que se promueven la horizontalidad y la comunicación asertiva en la tríada didáctica (Amaluisa Rendón et al., 2022; Escalona Rubio, 2024). Sin embargo, aunque resulte cierto que gran parte de las innovaciones conllevan la incorporación de nuevas tecnologías, numerosos autores (Pincay-Chiquito y Cuero-Delgado, 2020; Rinaldi et al., 2021; Tapia, 2022; Zabalza y Zabalza-Cerderiña, 2012) coinciden en que no debe limitarse solo ello. En palabras de Zabalza (2003), no se trata de estar todo el tiempo incursionando en la novedad, sino de introducir de manera justificada suficientes variaciones para provocar una mejora en los aprendizajes. En definitiva, toda innovación educativa apunta a generar cambios en las prácticas, pero también en el modo de concebir la enseñanza y los compromisos que involucran los roles de docente y estudiantes, pudiéndose considerar la inclusión de tecnologías cuando estas aportan sentido al proceso educativo, y no actúan como componentes meramente técnicos e instrumentales.



Entre las diferentes estrategias que dan cuenta de innovaciones en el ámbito de la educación superior universitaria, la integración del juego destaca por su capacidad de transformar la experiencia de aprendizaje. “El juego es un fenómeno de amplia extensión que algunos autores han identificado con el fenómeno cultural mismo, reconociendo en distintos niveles de las macro construcciones sociales y culturales elementos ya presentes en las formas más elementales de juego” (García-Cernaz, 2023, p. 25).

Uno de los referentes teóricos máximos de la teoría del juego es Huizinga (1972). El autor entiende que esta práctica es más antigua que la cultura, ya que incluso entre los animales es posible rastrear ejemplos de esta actividad. Sin embargo, al referirse a la especie humana, argumenta que el juego no puede circunscribirse a un fenómeno meramente fisiológico o biológico, ya que toda actividad lúdica tiene una significación. Al respecto, Huizinga enumera las cuatro características básicas de todo juego: libertad, en tanto se debe presentar como una actividad placentera y autónoma; escape de la vida corriente, ya que opera como un “como sí”, una realidad distinta y temporalizada; autocontención, debido a que tiene un principio y un fin propios, se desarrolla y se agota en sí mismo dentro de un espacio y tiempo delimitados, lo que es definido como “círculo mágico”, con reglas claras y repetición de patrones; y orden propio y absoluto, entendiendo que existe un conjunto específico de reglas estrictas y cualquier desviación puede alterar o deshacer la dinámica del juego.

Estas características hacen del juego una propuesta que acuerda con lo expresado por Kolb (1984), quien señala que el conocimiento se construye mediante la transformación de la experiencia a través un proceso que “implica un ciclo continuo que consta de cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa” (Kolb, 1984, p. 38). Al afirmar que el aprendizaje comienza con una experiencia particular, el juego educativo puede fungir como esa vivencia inicial que activa el ciclo experiencial de aprendizaje, integrando reflexión, conceptualización y aplicación en un entorno lúdico significativo.

Al mismo tiempo, al decir de Frenzel et al. (2009), Mejía-Loaiza et al. (2025) y Soler-Cifuentes et al. (2021), el uso de estrategias lúdicas involucra activamente a los estudiantes a través de la puesta en escena de sus emociones. De este modo, si el docente se erige como un facilitador y propulsor de un ambiente lúdico y entusiasta, es posible incrementar el compromiso de todos los educandos. Más aún, en un estudio desarrollado por Loderer et al. (2020), se destaca que emociones positivas como la alegría, el interés o el orgullo son potenciadoras de la creatividad y la persistencia. Sin embargo, emociones negativas como la ansiedad o la frustración, lejos de considerarse siempre perjudiciales, pueden estimular el esfuerzo y la concentración. De esto se deriva que la inclusión del juego como oportunidad para vincular las emociones con los aprendizajes resulta una estrategia pedagógicamente valiosa.

Ante lo desarrollado, es factible asumir que la incorporación del juego en la enseñanza de la ciencia política representa una vía valiosa de innovación pedagógica para transformar el acto educativo en detrimento de las didácticas más rígidas, que han predominado en la disciplina desde su institucionalización a la fecha. Estudios recientes (Asal et al., 2018; Clark y Scherpereel, 2024; Rinaldi, 2016; Shin, 2021) señalan que los juegos en la clase de ciencia política potencian el desarrollo de habilidades críticas, cognitivas y sociales al hacer del aprendizaje una experiencia activa y contextualizada. A través de dinámicas lúdicas, los estudiantes no solo adquieren conocimientos metodológicos y teóricos fundamentales del *core curricular*, sino que les es posible vivenciar procesos políticos complejos en un ambiente que recrea las condiciones necesarias para la construcción de saberes necesarios para el ejercicio profesional.

Estas ideas conectan directamente con la búsqueda de pertinencia pedagógica explicitada en párrafos precedentes, ya que la contextualización y adecuación de las estrategias a las características y expectativas del estudiantado se enriquecen tras la adopción de metodologías activas como el juego. En el caso de la enseñanza de la ciencia política, las estrategias



lúdicas pueden contribuir favorablemente al desarrollo de competencias fundamentales para la formación profesional, como la resolución de problemas, la negociación de intereses diversos y el aprendizaje de conceptos fundamentales de la disciplina, como la cooperación, la democracia o el poder, por citar algunos ejemplos.

## Metodología

Se trata de un estudio de metodología mixta en el que se describen y analizan las perspectivas de alumnos de primer año del ciclo común de carreras de grado de la Universidad, con respecto al uso de estrategias lúdicas para el estudio de las ciencias políticas. Se trabajó a partir de un muestreo no probabilístico, considerando como población total los 373 estudiantes del primer año de todas las carreras de grado de la Universidad, y haciéndose foco en las respuestas de alumnos de la comisión I de la materia *Elementos de Ciencias Políticas*, a la encuesta de autoevaluación del curso que se les comparte en la clase final, la cual incluyó preguntas cerradas y abiertas. Dicho grupo constó de 36 estudiantes distribuidos por carrera de la siguiente manera: 9 de la Licenciatura en Economía, 1 de la Licenciatura en Analítica de Negocios, 10 de la Licenciatura en Finanzas, 1 de la carrera de Actuario, 1 de la Licenciatura en Negocios Digitales y 14 correspondientes a la Licenciatura en Economía Empresarial. Del total, 11 eran mujeres y 25 varones.

La dinámica de la materia consistió en el desarrollo de 16 clases a lo largo del segundo semestre de 2024. El curso persiguió como objetivo principal familiarizar a los alumnos con conceptos centrales de la ciencia política para que puedan aplicarlos a situaciones propias de su futuro ejercicio profesional. Cada clase incluye una actividad inicial lúdica que pretende actuar como introducción al tema del día y, a la vez, capturar la atención de los asistentes para proceder al desarrollo teórico de cuestiones que, en ocasiones, resultan de alta complejidad o abstracción. Al concluir la clase, a través del campus de la UCEMA los estudiantes se encuentran con una propuesta de ejercicio práctico que les permite continuar profundizando sus saberes durante la semana.



El programa del curso incluye una serie de tópicos, entre los que se destacan:

- Política y ciencia política
- El poder
- El estado
- Regímenes políticos
- Representación: Partidos Políticos y Sistemas de Partidos
- Participación
- Ideologías
- Liderazgo político
- Políticas públicas.
- Cultura política.
- Política internacional
- Ética y política
- Educación y política

Las actividades lúdicas incluyeron juegos de rol y reglados, resolución de problemas, abordaje de dilemas, análisis de escenarios futuros, ejercicios de comparación, trivias, competencias, búsquedas de patrones en mapas digitales, entre otros.

Tomando como referencia una serie de estudios que destacan aquellos aspectos más relevantes al momento de diseñar y evaluar procesos de aprendizaje mediados por el juego (e. g. Filatro y Dos Santos García, 2021; Gris y Bengtson, 2021; Sailer y Hommer, 2020; Saleh et al., 2014), se identificaron al menos 20 dimensiones posibles de ser analizadas. Con base en estas, se elaboró un instrumento para que cada estudiante pueda ponderar su propio proceso en la materia, incluyendo seis de esas dimensiones, seleccionadas por su mayor recurrencia en los estudios revisados, su relevancia teórica y su pertinencia contextual con relación a los objetivos del estudio.



Adicionalmente, se concluyó que estas categorías permiten captar tanto la experiencia subjetiva del estudiante, como los componentes estructurales de las propuestas lúdicas.

- Contexto del juego
- Similitudes entre el juego y la realidad social
- Disposición de cada estudiante al juego y entretenimiento
- Diversidad de propuestas
- Interacción social
- Vinculación juego-contenido de la clase

El cuestionario, elaborado en Google Forms, incluyó preguntas sobre los aprendizajes en general realizados a lo largo de la materia, la participación en clase, la utilidad de los recursos adicionales del campus virtual y tres preguntas abiertas para volcar comentarios adicionales que permitan ampliar las respuestas. A excepción de estas últimas, todas las preguntas se formularon en formato de escala Likert y fueron analizadas descriptivamente. Para el análisis de las preguntas abiertas se trabajó con la estrategia de análisis temático (Braun y Clark, 2006) que permite identificar, analizar e interpretar patrones de significado o temas dentro de un conjunto de datos cualitativos.

115

En términos metodológicos, es menester aclarar que el alcance del presente estudio se circunscribe a la descripción y análisis de las experiencias del grupo específico de estudiantes al que se hace referencia. Los hallazgos y conclusiones se limitan a esta población y contexto particular, sin pretensión de generalización hacia otros grupos o períodos académicos, con la intención de que los resultados permitan continuar profundizando el estudio de las mejores prácticas para la enseñanza disciplinar.

Con respecto a los aspectos éticos de la investigación, vale aclarar que los estudiantes fueron debidamente informados sobre los fines cognoscitivos que persigue la aplicación del instrumento, además de favorecer la mejora continua de la propuesta formativa para las próximas cohortes.



## Resultados

Del análisis de la información recabada se desprende, en primer término, una satisfacción demasiado alta respecto de la propuesta de la materia y de los aprendizajes alcanzados. Los datos revelan índices de conformidad en la mayoría de las dimensiones, con resultados particularmente sólidos en lo que refiere a la comprensión de conceptos fundamentales de ciencias políticas, la accesibilidad de los materiales de estudio en el campus virtual y la relevancia de entrar en contacto con casos del mundo real para el dominio de los temas, todas dimensiones con respuestas positivas por encima del 94%.

Estos resultados encuentran su correlato con la metodología de enseñanza planteada a lo largo de todas las clases del curso. Las actividades recreativas tuvieron una efectividad muy marcada.

**Tabla 1**

*Satisfacción con las “actividades disparadoras”*

Totalmente de acuerdo	52,8%
De acuerdo	47,2%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

Tal como se desprende de la Tabla 1, el 100% de los estudiantes señalaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con que las dinámicas planteadas al comienzo de cada encuentro les resultaron entretenidas. Un porcentaje, apenas menor, equivalente al 94,4% manifestó estar satisfecho con la variedad de estas dinámicas, las cuales se pensaron siempre en función de los temas a trabajar en cada clase, procurando su diferenciación para evitar caer en la saturación de su implementación.

Si bien desde el rol docente se advirtió un grupo con un importante compromiso con la asignatura en el desarrollo de cada clase, también resultó cierto que la participación en clase se vio afectada por la lectura no



generalizada de los textos a debatir con antelación al encuentro presencial. Esto podría ser una explicación posible a cierta merma del porcentaje cuando se analiza la conexión entre las actividades y el contenido de la clase identificada por los alumnos, los cuales manifestaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en un 88,9% del total.

Este tipo de estudios, además de aportar información valiosa para validar ciertas estrategias de enseñanza, permiten a la vez reconocer márgenes de mejora en determinadas propuestas. En este sentido, la puntuación más baja que derivó del análisis está asociada a la promoción de la interacción entre pares, cuestión que se advierte en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Fomento de la interacción entre pares por medio de las “actividades disparadoras”*

Totalmente de acuerdo	38,9%
De acuerdo	30,6%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	27,8%
En desacuerdo	2,7%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

Al revisar las respuestas ampliadas de los estudiantes, se puede comprender que, si bien se favoreció la construcción de espacios para socialización y juego, la participación en general, a pesar de haber espacios de trabajo grupal, terminaba siendo de carácter individual. Al respecto, una de las recomendaciones de los alumnos versaba sobre la posibilidad de armar las consignas para que al intentar compartir el trabajo con el resto del curso se promuevan los intercambios y la discusión entre los alumnos, y no de manera unidireccional con el docente.

Sobre la grupalidad y lo social de las actividades lúdicas, se destaca a la vez la mención entre las respuestas a preguntas abiertas, que 7 de los 36 alumnos mencionaron la seriedad con que debía tomarse cada propuesta,



incluso cuando varias de ellas planteaban escenarios absurdos que apelaban al humor para conectar con el aprendizaje.

Un aspecto adicional que contribuyó a la experiencia de aprendizaje fue el del uso de la plataforma de aprendizaje Webcampus, el entorno Moodle de la Universidad. Todos los materiales de estudio y de apoyo se encontraban a disposición de los alumnos con una semana de anticipación al dictado de cada clase. La decisión de no poner a disposición el material en su totalidad desde el primer día del curso fue pensada para generar el ingreso periódico de los estudiantes a la plataforma. Además, al finalizar cada encuentro, se subía material adicional y guías de lectura que contribuían al estudio de los temas. Casi la totalidad de los alumnos, es decir, 35 de los 36 estudiantes, manifestaron una excelente disponibilidad del material.

Al momento de elaborar propuestas lúdicas en materias de ciencias políticas, resulta sumamente relevante el interés de los alumnos y la actualidad de los tópicos abordados. En líneas generales, las clases que registraron mayor satisfacción con relación a las propuestas lúdicas resultaron ser también las de los temas más elegidos por los alumnos como sus preferidos dentro del programa: formación de Estado argentino, discusiones sobre modelos de liderazgo e ideología, dinámicas de los partidos políticos y relaciones internacionales, estas últimas, con especial énfasis en las de Argentina con el resto del mundo. Todos estos fueron temas muy presentes en la agenda política y mediática a lo largo del semestre, lo cual abona a su vigencia y favorece el “estar al tanto” por parte de los estudiantes, incluso cuando su formación de base responde a otras disciplinas.

Si bien, como se mencionó anteriormente, las dinámicas intentaron ser diferentes entre sí, las más ponderadas por los estudiantes fueron aquellas en las que se generaba un debate como resultado del análisis de textos, de casos o de construcción de escenarios, por ejemplo. En segundo lugar, hicieron referencia a las actividades que incluían algún tipo de mediación tecnológica. Sobre este último aspecto, en la sección de preguntas abiertas,



un 25% de los participantes del estudio dejaron entrever, con distintas expresiones, que valoraban el diseño de las propuestas porque se acercaban a un formato más accesible y en línea con el tipo de consumos mediáticos que caracterizan a su generación.

Asimismo, en sintonía con la necesidad de vincular más la materia con las carreras de procedencia de los alumnos, uno de los aspectos más reclamados fue el de incluir más cantidad de temas que aborden aspectos económicos y financieros de la actualidad y su impacto regional. Además de lo expresado en la pregunta abierta, los estudiantes indicaron estar ni de acuerdo ni en desacuerdo en el 27,8% de las respuestas cuando se los consultó sobre la vinculación de los contenidos de la materia con sus estudios en curso. Esta observación resulta más que adecuada, e invita a redoblar esfuerzos desde la organización del curso para profundizar la utilidad de la propuesta.

## Discusión

Los datos analizados a lo largo de este trabajo sugieren que las estrategias recreativas empleadas en el curso han sido, en general, muy efectivas para involucrar a los estudiantes y facilitar el aprendizaje de conceptos de ciencias políticas, con particular éxito en conectar conceptos teóricos con aplicaciones del mundo real.

La utilización de juegos como estrategia de enseñanza conecta el aprendizaje académico con situaciones cotidianas, favoreciendo el desarrollo de habilidades prácticas y de resolución de problemas. El juego se presenta no solo como una actividad recreativa, sino también como una herramienta para aprender y experimentar de manera planificada dentro de un contexto simbólico particular, como lo es la universidad.

Uno de los rasgos que manifestó el grupo durante la cursada y que pudo apreciarse en las respuestas fue asumir que “el juego puede ser muy bien algo serio” (Huizinga, 1972, p. 17). La disposición al juego reveló la voluntad de los estudiantes de no infringir las reglas establecidas, evitando ser cata-

logados, en términos de Huizinga (1972), de aguafiestas, figura que “hace como que juega y reconoce, por lo menos en apariencia, el círculo mágico del juego... al sustraerse al juego revela la relatividad y fragilidad del mundo lúdico en el que se había encerrado con otros por un tiempo” (p. 35).

Desde esta perspectiva, el juego no solo configura un espacio simbólico de pertenencia en el que se tensionan el escenario construido con la realidad, sino también una instancia de aprendizaje activo. En consonancia con lo planteado por Kolb (1984), el aprendizaje se comprende como un proceso continuo, basado en la experiencia, en el que toda adquisición de conocimiento implica, en última instancia, un reaprendizaje. “Todos ingresamos a cada situación de aprendizaje con ideas más o menos articuladas sobre el tema en cuestión” (Kolb, 1984, p. 29). El juego, entonces, se presenta como un catalizador que, a partir de la experiencia, fomenta una apropiación conceptual más profunda, invitando a los alumnos a repensar sus ideas preconcebidas.

Dewey (1997), señala que “la diferencia entre el juego y lo que se considera un trabajo serio no debería ser una diferencia entre la presencia y la ausencia de imaginación, sino una diferencia en los materiales con los que se ocupa la imaginación” (p. 251). Por lo que la función de planificación de las experiencias de enseñanza que cumplen los profesores cobra un papel fundamental en la manera en que se estructuran las actividades, ya que estas deben impulsar el desarrollo de habilidades específicas junto a la capacidad de los estudiantes para explorar y construir significados a partir de las situaciones que se les presentan. Más aún, la inclusión de lo lúdico en un contexto presencial reafirma el lugar del cuerpo como mediador del aprendizaje, alineándose con teorías como las de Merleau-Ponty, enfoque que no solo promueve la adquisición de saberes, sino que refuerza a la vez las habilidades críticas como el pensamiento reflexivo, el trabajo en equipo y la creatividad.

Continuando con el análisis, al revisar las respuestas de los estudiantes, se apreció un aspecto escasamente abordado a lo largo de la materia y que



emerge como una posibilidad de cara a su próximo dictado, relacionado con la posibilidad de trabajo interdisciplinario. Si bien los alumnos destacaron que aún podía profundizarse la interacción entre ellos, no refirieron a que esta estuviera relacionada con la posibilidad de indagar en los aportes que cada uno de ellos puede hacer a la grupalidad con base a su formación en curso. Al respecto, Aguiar et al. (2023) destacan que la posibilidad de encontrar espacios donde estudiantes de diferentes disciplinas puedan compartir su modo de abordar propuestas pedagógicas, emerge como “una filosofía de trabajo que involucra procesos caracterizados por su aval científico, sistemático e integrador de disciplinas, cuyo fin es resolver problemas complejos de la realidad mediante la creación de soluciones integrales, pertinentes, sostenibles y sustentables” (Aguiar et al., 2023, p. 182).

En adición, resultó notable el peso que los alumnos le otorgaron a la posibilidad de debatir y aplicar conceptos que brindó el espacio lúdico al inicio de cada clase. Del análisis se desprende que el juego funciona como un poderoso disparador para el aprendizaje al transformar conceptos abstractos en experiencias significativas. A través de las dinámicas, los estudiantes pueden interactuar con ideas complejas de forma tangible, lo que facilita su comprensión e instrumentación pertinente en contextos diversos. Al decir de Kolb (1984), al jugar, los estudiantes modelan situaciones, se enfrentan a posibles soluciones y reciben retroalimentación inmediata por parte del docente y de los pares, lo que facilita la internalización de ideas.

En este sentido, se debe destacar el aporte del trabajo de Asal et al. (2018), quienes demostraron que incluso pequeñas propuestas de juegos diseñadas con objetivos pedagógicos específicos pueden resultar eficaces para enseñar contenidos metodológicos en clases de ciencia política. Su estudio expone cómo las actividades breves, estructuradas y orientadas al desarrollo de habilidades analíticas pueden conducir a una mejora de la comprensión de conceptos metodológicos tradicionalmente percibidos como áridos o poco familiares. Más aún, en artículos como los de McCarthy y Anderson (2000) o Frederking (2005), ya se aportaban evidencias acerca de que los



estudiantes que participan en juegos de roles y ejercicios colaborativos durante el desarrollo de las clases pueden obtener mejores resultados en las evaluaciones estándar de los cursos.

Un elemento más por resaltar es que los estudiantes, al ponderar positivamente aquellos juegos que impulsaban el pensamiento crítico y el intercambio de conceptualizaciones, no realizaron referencias particulares sobre las recompensas derivadas de los dos juegos que se plantearon como competencia, lo que podría sugerir que su motivación estuvo centrada más en el aprendizaje y la colaboración que en incentivos externos, cuestión abordada en trabajos anteriores como el Loderer et al. (2020) y Riemer y Schrader (2022).

Por otra parte, retomando lo propuesto por Clark y Scherpereel (2024), quienes identificaron cuatro objetivos fundamentales vinculados al juego de rol, el presente estudio permitió corroborar la presencia de tres de esos objetivos. La información proporcionada por los estudiantes refleja mejoras en términos de conocimiento, compromiso y habilidades prácticas en torno al objeto de estudio de la asignatura. Sin embargo, a pesar de la implicación emocional que podrían haber manifestado a lo largo de las clases, el análisis llevado a cabo no permite identificar elementos suficientes para inferir avances significativos con relación al desarrollo de la empatía, lo que sugiere que este aspecto podría requerir estrategias específicas o un abordaje más intencional en futuras propuestas pedagógicas.

Finalmente, y con base en una de las principales ideas del marco teórico de este estudio, se advirtió que algunos estudiantes se sintieron más motivados cuando el entorno privilegia la interacción con la tecnología, lo visual y el aprendizaje activo. En este punto, la idea de pertinencia pedagógica, conceptualizada en el marco teórico del presente trabajo, cobra más fuerza (Muñoz-Tilano, 2018; Puche-Arrieta, 2020), ya que el juego diseñado e implementado con sentido, no opera como un recurso universal, sino como una metodología que responde a condiciones concretas de los estudiantes, convirtiéndose en una forma legítima y eficaz de mediación en la enseñanza.



## Conclusiones

A lo largo del presente trabajo se aportó evidencia para sostener que las actividades lúdicas pueden ser una herramienta eficaz para aproximar a los estudiantes universitarios a conceptos fundamentales de la ciencia política.

Entre las dimensiones analizadas, se advierte que la interacción social y la disposición al entretenimiento se vieron favorecidas por el uso de dinámicas lúdicas, ya su irrupción en el aula contribuyó a la conformación de un ambiente colaborativo, favoreciendo el clima de trabajo y los aprendizajes. En el contexto universitario esto resulta aún más significativo, en especial, si se considera aquellas disciplinas que evidencian una prevalencia de métodos tradicionales, frecuentemente más unilaterales y menos participativos, tal como se explicitó en este estudio.

La multiplicidad de actividades implementadas, como los juegos de rol, trivias o dilemas, se tradujo en un impacto positivo en la disposición de los estudiantes hacia la materia. Al variar las propuestas se atendió a las diferencias en intereses y estilos de aprendizaje, mejorando así la experiencia general.

Asimismo, los resultados subrayan la importancia de contextualizar los juegos dentro de situaciones o problemáticas sociales relevantes. Esto facilita la aplicación práctica de los conceptos, a la vez que refuerza el vínculo entre el aprendizaje teórico y la futura vida profesional de los educandos.

En resumen, al incorporar dinámicas lúdicas en el aula, se promueve una enseñanza con eje en la transformación de los modos en que los estudiantes se relacionan con los contenidos y entre sí. Al integrar el juego como herramienta pedagógica, no solo estamos enseñando, sino también preparando a los futuros profesionales para pensar, interactuar y hacer de manera creativa en el complejo mundo que les espera, en el cual la dimensión política tiene un papel fundamental.

## Referencias

- Aguiar Perera, M. V., Perera Santana, Ángeles, & Curbelo González, Óliver. (2023). Experiencia de trabajo interdisciplinar y cooperativo en el aula universitaria. *Aula De Encuentro*, 25(2), 175-194. <https://doi.org/10.17561/ae.v25n2.7358>
- Águila-Soto, C., & López-Vargas, J. J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 35, 413-421. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.62035>
- Amaluisa Rendón, P. M., Núñez Torres O. P. & Amaluisa Rendón, A. K. (2022). Estrategias de enseñanza docente: modalidad presencial a modalidad virtual en el confinamiento. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 199-209. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061013>
- Arriaga Cárdenas, O. G., & Lara Magaña, P. D. C. (2023). La innovación en la educación superior y sus retos a partir del COVID-19. *Revista Educación*, 47(1), 479-494. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2215-26442023000100479](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-26442023000100479)
- Asal, V., Jahanbani, N., Lee, D., & Ren, J. (2018). Mini-games for teaching Political Science methodology. *PS: Political Science & Politics*, 51(4), 838-841. <https://www.cambridge.org/core/journals/ps-political-science-and-politics/article/minigames-for-teaching-political-science-methodology/2CB21D4F2FAC326F9FE0B663D23F5393>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp0630a>
- Breuning, M., Parker, P., & Ishiyama, J. T. (2001). The last laugh: Skill building through a liberal arts political science curriculum. *PS: Political Science & Politics*, 34(3), 657-661. [https://www.jstor.org/stable/pdf/1353557.pdf?casa\\_token=itmYkp7svIoAAAAA:U214ulbuaQsYXGyOIjy8pgP8QwUvirOYqOliEbfnkyarXM8wnswAo-CFmXRkcKk0b5wOv2X1y-DrcaL61Zou5XojLZyHtXPCydHOuOq-TlPC7iOFU](https://www.jstor.org/stable/pdf/1353557.pdf?casa_token=itmYkp7svIoAAAAA:U214ulbuaQsYXGyOIjy8pgP8QwUvirOYqOliEbfnkyarXM8wnswAo-CFmXRkcKk0b5wOv2X1y-DrcaL61Zou5XojLZyHtXPCydHOuOq-TlPC7iOFU)
- Brown, C. L., Grussendorf, J., Shea, M. D., & DeMas, C. J. (2022). Changing the paradigm? Creating an adaptive course to improve student engagement and outcomes in introductory political science classes. *Journal of Political Science Education*, 18(3), 301-326. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15512169.2022.2069573>



- Clark, N., & Scherpereel, J. A. (2024). Do Political Science Simulations Promote Knowledge, Engagement, Skills, and Empathy? *Journal of Political Science Education*, 20(1), 133-152. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15512169.2023.2204236>
- Daigle, D. T., & Stuvland, A. (2021). Teaching political science research methods across delivery modalities: comparing outcomes between face-to-face and distance-hybrid courses. *Journal of Political Science Education*, 17(sup1), 380-402. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15512169.2020.1760105>
- Dewey, J. (1997). *Democracy and Education*. Free press.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Eggen, P. D., & Kauchak, D. (2005). *Estrategias docentes y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Escalona Rubio, L. (2024). La innovación educativa desde la mirada de los futuros docentes. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, (13), 181-193. <https://www.ugr.es/~reidocrea/13-13.html>
- Feeley, M., & Van Vechten, R. (2021). Whither the political science major? Curricular design and program learning outcomes at 110 US colleges and universities. *PS: Political Science & Politics*, 54(2), 363-367. Doi:10.1017/S1049096520001882
- Filatro, A., & Dos Santos García, M. S. (2021). Game Design for Adult Learning: Blending Smart Pedagogy and an Andragogic View. En L. Daniela (Ed.). *Smart Pedagogy of Game-based Learning* (pp. 179-194). Springer.
- Frederking, B. (2005). Simulations and student learning. *Journal of Political Science Education*, 1(4), 385-393. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15512160500261236>
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Learning and Instruction*, 19(4), 260-275. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.03.003>

- García Cernaz, S. (2023). *El desarrollo del juego con las formas de la vitalidad y del juego simbólico en la primera infancia* [Tesis Doctoral, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio institucional. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/162081>
- Gris, G., & Bengtson, C. (2021). Assessment measures in game-based learning research: A systematic review. *International Journal of Serious Games*, 8(1), 3-26. <https://journal.seriousgamessociety.org/index.php/IJSG/article/view/383>
- Hamann, K., Glazier, R. A., Wilson, B. M., & Pollock, P. H. (2020). Online teaching, student success, and retention in political science courses. *European Political Science*, 20(3), 427. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7391044/>
- Ishiyama, J., Breuning, M., & López, L. (2006). A century of continuity and (little) change in the undergraduate political science curriculum. *American Political Science Review*, 100(4), 659-665. <https://www.jstor.org/stable/27644396>
- Ishiyama, J., Breuning, M., Thies, C. G., Van Vechten, R., & Wallace, S. L. (2021). Rethinking the undergraduate political science major: An introduction to the symposium. *PS: Political Science & Politics*, 54(2), 353-357. <https://doi.org/10.1017/S1049096520001900>
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Alianza.
- Khalifa, M. (2022). The Role of Artificial Intelligence in the Education Process of Political Science Field. In *2022 ASU International Conference in Emerging Technologies for Sustainability and Intelligent Systems (ICETISIS)* (pp. 409-416). IEEE.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Loderer, K., Pekrun, R., & Plass, J. L. (2020). Emotional foundations of game-based learning. En J. L. Plass, R. E. Mayer R. & B. D. Homer (Eds.), *Handbook of game-based learning* (pp. 111-151). Mit Press.
- McCarthy, J. P., & Anderson, L. (2000). Active-learning techniques versus traditional teaching styles: Two experiments from history and political science. *Innovative Higher Education*, 24(4), 279-294. <https://doi.org/10.1023/B:IHIE.0000047415.48495.05>



- McClellan, E. F. (2021). Curriculum Theory and the Undergraduate Political Science Major: Toward a Contingency Approach. *Political Science & Politics*, 54(2), 368-372. Doi:10.1017/S1049096520001845
- Mejía Loaiza, E. E., Cely-González, D. I., Conejo-Carrasco, F., Quintero-Zuleta, G., & Rodríguez-Coca, E. (2025). Impacto del bienestar emocional en la motivación, metacognición, autorregulación y éxito académico de los estudiantes en nivel de secundaria. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 9(16), 199-228. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog25.06091610>
- Merleau-Ponty, M. (2000). *Fenomenología de la percepción*. Península.
- Monetti, E. M., & Baigorria, L. (2022). Enseñar en la universidad en tiempos de COVID-19: una mirada desde la docencia universitaria. *Revista Irice*, (42), 121-150. <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1438>
- Muñoz Tilano, F. (2018). *Pertinencia de la práctica pedagógica docente y su relación con el desempeño académico de los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Fermín Tilano* [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. Repositorio Institucional CUC. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/570>
- Parker, J. (2010). Undergraduate research-methods training in political science: A comparative perspective. *Political Science & Politics*, 43(1), 121-125. <https://www.jstor.org/stable/25699306>
- Pincay-Chiquito, M. A., & Cuero-Delgado, D. A. L. (2024). Innovación tecnológica educativa en la práctica docente para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 7(13), 271–288. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3226>
- Puche Arrieta, A. A. (2020). Pertinencia de prácticas pedagógicas de docentes en el marco de la Pedagogía para el Encuentro. *Assensus*, 5(9), 132–151. <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/2248>
- Ramírez Montoya, M. S. (2020). Transformación digital e innovación educativa en Latinoamérica en el marco del COVID-19. *Campus virtuales*, 9(2), 123-139. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/744>

- Riemer, V., & Schrader, C. (2022). Playing to learn or to win? The role of students' competition preference on self-monitoring and learning outcome when learning with a serious game. *Interactive Learning Environments*, 30(10), 1838-1850. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10494820.2020.1752741>
- Rinaldi, S. M. (2016). Experiencias y propuestas alternativas para la enseñanza universitaria de la ciencia política. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (67), 1-13. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2016/01/ciencia-politica.html>
- Rinaldi, S. M., Durand, M. C., & Salas Urdaneta, E. V. (2021). *Apuntes sobre la innovación educativa en el nivel universitario* (Documento de trabajo No. 794). Universidad del CEMA. <https://ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/794.pdf>
- Rinaldi, S. (2022). La programación de la enseñanza en ciencia política. *Revista Observatorio de las Ciencias Sociales en Iberoamérica*, 3(18), 31-45. <https://www.eumed.net/uploads/articulos/5a19c94c9aadf033567e72b017df60bb.pdf>
- Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 32(1), 77-112. <https://link.springer.com/article/10.1007/S10648-019-09498-W>
- Saleh, N., Prakash, E., & Manton, R. (2014). Factors affecting the acceptance of game-based learning. *International Journal of Computer Applications*, 92(13), 1-10. <https://research.ijcaonline.org/volume92/number13/pxc3895201.pdf>
- Shin, S. (2021). Learning by Creating: Making Games in a Political Science Course. *PS: Political Science & Politics*, 54(2), 326-330. Doi:10.1017/S104909652000164X
- Soler-Cifuentes, D., Viancha-Rincon, E., Mahecha-Escobar, J. y Conejo-Carrasco, F. (2021). El juego como estrategia pedagógica para la autorregulación del aprendizaje en matemáticas. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 68-82. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050906>
- Tapia, V. O. (2022). Innovación educativa: Propuesta conceptual, paradigmática y dimensiones de acción. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 17(2), 95-116. <https://doi.org/10.15359/rep.17-2.5>
- Telles Cuevas, R. (2023). La educación durante el COVID-19, desde la visión del homo sapiens, el homo videns y el homo ludens. *RIESED: Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 3(14), 557-572. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9117259>



- Turner, C. C. (2014). Civic engagement in the capstone: The “state of the community” event. *Political Science & Politics*, 47(2), 497-501.
- Wahlke, J. C. (1991). Liberal learning and the political science major: A report to the profession. *Political Science & Politics*, 24(1), 48-60. Doi:10.2307/419376
- Zabalza, M. Á. (2003). Innovación en la Enseñanza Universitaria. *Contextos educativos: Revista de educación*, 6, 113-136. <https://doi.org/10.18172/con.531>
- Zabalza, M. A. & Zabalza Cerderiña, A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Homo Sapiens.