

Innovación didáctica en educación superior a través de un juego de cartas de conceptos sociológicos

Didactic innovation in higher education through a card game of sociological concepts

Aileen Chales-Aoun

Fecha de recepción: 12/02/2024; Fecha de revisión: 30/05/2024; Fecha de aceptación: 27/06/2024

Cómo citar este artículo:

Chales-Aoun, A. (2024). Innovación didáctica en educación superior a través de un juego de cartas de conceptos sociológicos. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 13, 101-115.

Autor de Correspondencia: achales@magister.ucsc.cl

Resumen:

Este artículo presenta un trabajo inédito en el campo de la didáctica de la sociología. El diagnóstico inicial identificó varios problemas, especialmente la incapacidad de los estudiantes para aplicar el contenido a la realidad social. Esto generó la necesidad de realizar una intervención didáctica que incluyera el diseño de secuencias basadas en metodologías activas y aprendizaje colaborativo, así como el desarrollo de un juego de cartas sobre conceptos sociológicos. Como resultado, se mejoró el aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal de los estudiantes. El juego fue evaluado positivamente por los estudiantes, tanto cuantitativa como cualitativamente. Estos consideraron la experiencia una valiosa contribución a sus conocimientos, habilidades y valores, los cuales les servirá como herramientas en sus futuras carreras como profesionales del servicio social. Se demuestra la importancia y urgencia de innovar las prácticas de enseñanza en la educación superior, particularmente en didáctica y metodologías de enseñanza. Esto también plantea un desafío para las instituciones de educación superior de priorizar la formación pedagógica de los docentes, mejorando así la capacidad de transposición didáctica efectiva de los contenidos en el proceso educativo de los futuros profesionales.

Palabras clave: Sociología, Didáctica; Innovación pedagógica; Juego educativo; Aprendizaje.

Abstract:

This article presents an original contribution to the domain of sociology didactics. The initial diagnosis identified several challenges, particularly the students' inability to apply theoretical content to social reality. This highlighted the need for a didactic intervention, which included designing sequences based on active methodologies and collaborative learning, as well as developing a card game focused on sociological concepts. As a result, students' conceptual, procedural, and attitudinal learning improved. The card game received positive evaluations from the students, both quantitatively and qualitatively. They considered the experience a valuable addition to their knowledge, skills, and values, which will serve as essential tools in their future careers as social service professionals. This underscores the critical need to innovate teaching practices in higher education, particularly in the areas of didactics and teaching methodologies. It also challenges higher education institutions to prioritize the pedagogical training of educators, thereby enhancing the effective didactic transposition of content in the educational process of future professionals.

Key Words: Sociology; Didactics; Educational innovation; Educational game; Learning.

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de las ciencias sociales, la sociología se caracteriza por concebir la realidad social como una síntesis compleja y problemática. Esta busca significar la realidad en explicaciones multidimensionales, así como también comprender el mundo de las relaciones sociales a través de la aplicación de herramientas teóricas y metodológicas, superando estereotipos devenidos del pensamiento social dominante (Pipkin y Sofia, 2004).

Desde el campo de la educación, la perspectiva constructivista ha supuesto el reconocimiento de la importancia de la cultura experiencial del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Ortiz, 2015). En el caso concreto de la docencia de sociología, dicha cultura juega un papel doblemente importante. En primer lugar, los conocimientos previos, creencias, expectativas y actitudes del alumno (sus prenociones) son esenciales para un aprendizaje eficaz. Estas prenociones deben ser consideradas estratégicamente para mediar entre la enseñanza del profesor y los resultados del aprendizaje. En segundo lugar, una vez identificadas las prenociones de los alumnos, el profesor de sociología debe superarlas, sin descartarlas completamente, para construir conceptos específicos que permitan un análisis más profundo de los fenómenos sociales, demostrando la aplicación de esta disciplina en la comprensión de la realidad social (Llopis-Goig, 2003).

Ahora bien, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la sociología suele presentar ciertos problemas tanto para docentes como para estudiantes. Para los primeros, uno de los grandes obstáculos tiene relación con la transposición didáctica de los contenidos revisados, los que, acompañados por la falta de reconocimiento de la individualidad y autonomía de los estudiantes, obstruyen en gran medida la prolijidad de la didáctica y metodologías utilizadas para la revisión de los contenidos. Por su parte, los estudiantes de esta materia reconocen la falta de aplicación de las categorías o conceptos enseñados al análisis de casos concretos o a su propia realidad social, lo que –a corto o mediano plazo– genera una visión mecanicista, simplista, unicausal y determinista de la realidad (Pipkin et al., 2007).

1.1. Antecedentes contextuales

La asignatura “Sociología General” se realiza en el quinto semestre del programa de estudios de Servicio Social, en el contexto de un instituto profesional del sur de Chile. El sistema de enseñanza de este establecimiento se enmarca en un modelo basado en competencias. En tanto, el modelo educativo se basa en tres principios de aprendizaje: el Constructivismo, el Aprendizaje Experiencial y el concepto Tomista de educación (IPST, 2020). En particular, la actividad curricular intervenida tiene impacto directo en el perfil de egreso, a través del desarrollo de la competencia de realización de diagnósticos, intervenciones y evaluaciones sociales (IPST, 2021).

1.2. Antecedentes teóricos-conceptuales

La presente intervención buscó generar mejoras en los aprendizajes adquiridos por los estudiantes a través de la innovación de estrategias didácticas (Chales-Aoun, 2023). Antes de esto, se realizó una fundamentación teórica que incluye temas como: el constructivismo educacional, la didáctica en Educación Superior (ES) y en la sociología, las metodologías activas, el aprendizaje constructivo y colaborativo, la teoría del juego y la teoría del cambio conceptual.

En el campo de la educación, el constructivismo plantea, entre otras cosas, que todo aprendizaje es constructivo. La idea principal es que el aprendizaje es el resultado de la experiencia directa con el objeto de conocimiento (Pagès, 2002). Para lograr esto, resalta la importancia del docente y el estudiante dentro del proceso de formación. Por una parte, el estudiante aporta al proceso de aprendizaje su conjunto de prenociones, a saber: conocimientos previos, creencias, expectativas y actitudes. Por su lado, el docente de sociología “debe partir del supuesto *durkheimiano* de superación de las prenociones vulgares, para construir conceptos específicos con los que poder penetrar en el entramado profundo de los fenómenos sociales” (Llopis-Goig, 2003, p. 106). En concreto, la práctica de la pedagogía constructivista implica que el estudiante aprenda de la experiencia y no solo de la lectura y análisis teórico (Morán, 2017).

Los planteamientos constructivistas en educación son, en su mayoría, propuestas pedagógicas y didácticas (Coloma y Tafur, 1999). En relación con la didáctica, esta concibe al método como parte del contenido. Así, dentro del proceso de formación, crea y desarrolla estructuras de participación que se sustentan en el diálogo y la retroalimentación entre docentes y estudiantes. El desarrollo del aprendizaje debe estar dirigido a explicar, relacionar, demostrar y aplicar conocimientos necesarios para la vida práctica, en función de la formación integral de la personalidad. Así, mediante el ascenso progresivo de la dependencia a la independencia autorregulada por parte del estudiante, se trabaja la capacidad de aprender por sí mismo durante toda la vida, en correspondencia con sus aspiraciones, sociales, grupales e individuales y su contexto, histórico concreto (Abreu et al., 2017).

La didáctica en ES debe entenderse como una Didáctica Especial, comprometida con la organización de las intencionalidades de la enseñanza en el aula, y con el diseño de variedad de estrategias de enseñanza en función de la significatividad de los aprendizajes del futuro profesional (Herrera, 2001). Actualmente, esta cuenta con un amplio abanico de métodos y dispositivos para promover una participación activa de los educandos en su proceso formativo. Estas propuestas metodológicas demandan un rol importante del profesor, convirtiéndolo en guía, mediador, facilitador y orientador del proceso. Por su parte, ubica al estudiante como protagonista y responsable en la construcción de su propio aprendizaje (Olivos, 2011).

En particular, la transposición didáctica corresponde a la conversión del “saber sabio”, académico o erudito, en “saber para aprender” o “saber enseñado”. Dicho de otra manera, para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea posible, ese elemento deberá experimentar ciertas transformaciones que lo harán apto para su enseñanza (Chevallard, 1991). Actualmente, desde el enfoque constructivista, se trabaja con una clasificación más completa que comprende tres ámbitos del conocimiento: los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los conocimientos conceptuales representan el “saber” de la educación, ya que se refieren al conjunto de hechos, datos, conceptos, principios, símbolos, teorías que constituyen el saber de la ciencia y que tienen ciertas características comunes. Por su parte, los conocimientos procedimentales representan el “saber hacer”, pues contemplan las habilidades, estrategias, técnicas, tareas, procesos y procedimientos que el estudiante debe aprender. Para este fin, los contenidos se seleccionan en torno a la solución de problemas en los que se pongan en acción procesos de pensamiento que lleven a la comprensión y aplicación de lo aprendido, y no solo a la memorización mecánica. Por último, los conocimientos actitudinales constituyen el “ser” de la educación, pues constituyen contenidos de aprendizaje referidos a creencias sobre aquello que se considera deseable (García, 1996).

Desde la perspectiva constructivista, se entiende que el aprendizaje no es un fenómeno de estímulo-respuesta, sino que requiere autorregulación y la construcción de estructuras conceptuales a través de la reflexión y la abstracción (von Glasersfeld, 1995). De hecho, está comprobado que las personas aprenden más cuando están intensamente involucradas en su formación y se les pide aplicar lo que están aprendiendo en diferentes contextos (Kuh, 2008). Considerando lo anterior, en las últimas décadas se ha defendido un cambio de paradigma en la forma de entender el rol del profesorado de ES. En palabras de Barr y Tagg (1995), a través de la expresión *shift from teaching to learning*, se sostiene la idea de que “ahora vemos que nuestra misión no es instruir, sino provocar aprendizaje en cada uno de los estudiantes a través del medio que funciones mejor, cualquiera sea” (p. 13). En este contexto es que aparecen las metodologías activas, las cuales conllevan el diseño de actividades específicamente concebidas para provocar razonamientos de alto nivel, entre ellos, la transformación de las estructuras conceptuales a través de las cuales se razona y actúa. La organización de estas actividades se puede entender en una doble perspectiva: como una adecuada disposición secuencial de los contenidos, y como el uso de estrategias y recursos específicos que aclaren la estructura del conjunto (Paricio et al., 2019). En particular, la secuencia de actividades debería ser lógica y progresar de lo más fácil a lo más difícil, de lo simple a lo más complejo, del foco en una materia a la integración entre diversas materias. Así también, se debería partir del análisis de cómo los conceptos pueden desarrollarse en una unidad y de cómo los estudiantes trabajan progresivamente los aspectos más complejos del tema. En otras palabras, la secuencia de actividades, incluso dentro de una simple clase, debería tener una estructura claramente reconocible (Danielson, 2007).

La idea del “aprendizaje activo” aborda un espectro amplísimo de prácticas educativas (Carr, Palmer y Hagel, 2015), tales como: el aprendizaje a partir de la experiencia, por descubrimiento, *by doing*, por indagación, por problemas o proyectos, aprendizaje-servicio, tutorización entre pares, trabajo de laboratorio, *role-playing*, estudios de caso, simulaciones, juegos, debates, ensayos, investigaciones, utilización interactiva de dispositivos tecnológicos de todo tipo, búsquedas y síntesis de información, entre otras. De esta manera, el aprendizaje activo va de la mano con el aprendizaje colaborativo. Si bien el aprendizaje en su esencia es un proceso individual, desarrolla todo su potencial cuando se construyen conocimientos debatiendo con otros, argumentando, negociando significativamente, etc. En consecuencia, este proceso de interacción recíproca entre estudiantes y sus pares, o entre estudiantes y docentes, permite el desarrollo cognitivo y la reestructuración cognitiva de todo ser humano. En particular, se han acumulado evidencias de que los aspectos afectivos y de interacción social y personal son, al menos, tan importantes como los aspectos cognitivos (Paricio et al., 2019). Este vínculo afectivo, en tanto “necesidad primaria significativa que establece el nexo entre el individuo y el grupo social” (Rodríguez et al., 2006, p. 5), no puede minimizarse, pues “está directamente relacionado con factores que determinarán la calidad del aprendizaje, comenzando por los niveles de implicación, autoestima y apropiación de los y las estudiantes con respecto al proceso de aprendizaje” (Paricio et al., 2019, p. 63). En síntesis, la colaboración con otros en la resolución de problemas, o en el dominio de una materia difícil, es un escenario que prepara al alumnado para enfrentarse a problemas inesperados con los que se encontrarán habitualmente durante y después de su proceso formativo (Kuh, 2008).

El juego es concebido como una estrategia aplicable del saber hacer (Chipana, 2011). Dentro de las técnicas que se pueden aplicar para incorporar el juego en la formación, destacan los juegos de recreación, didácticos, de mesa, entre otros. De esta manera, siempre que el juego pueda vincularse con objetivos educativos claros, pueden desarrollarse actividades que permitan un trabajo integrado en diversas áreas del conocimiento, entre ellas, las ciencias sociales (Navarro, 2020). Así, dado que el juego y el aprendizaje están estrechamente vinculados, las acciones lúdicas permiten aumentar la motivación de docentes y estudiantes (Martín et al., 2009). Dentro de las ventajas de esta estrategia, además de divertida, es que promueve la interacción, la comunicación y la adquisición de aprendizajes significativos. En efecto, se emplean en contextos donde se requiere experiencia práctica para cultivar habilidades específicas y abordar situaciones simuladas, con el propósito de avivar el interés de los estudiantes en un tema particular. Desde la perspectiva del docente, se sugiere desarrollar estrategias para mantener el control del grupo y realizar un análisis detallado de la experiencia. Así también, es fundamental que los juegos y simulaciones sean coherentes con los contenidos del curso, y que los roles de los participantes sean bien definidos y alternados (Chipana, 2011).

Considerando lo anterior, el desarrollo de un juego de cartas es coherente con la aplicación de los distintos tipos de conocimientos ya mencionados. Chi et al. (1981) argumentan que la calidad de la representación de un problema por parte de una persona depende de los conceptos que emplea para describirlo y clasificarlo, lo que le permite identificar qué información es relevante y cómo organizarla y procesarla para resolver problemas. Surge entonces el concepto de flexibilidad cognitiva, que se define como la capacidad de reestructurar el propio conocimiento de manera espontánea en diversas formas, adaptándose a las demandas de situaciones cambiantes (Spiro y Jehng, 1990, p. 165). Esta habilidad para ajustar el conocimiento según las distintas perspectivas impuestas por diversos casos y conceptos depende de cómo está representado mentalmente el conocimiento a lo largo de múltiples dimensiones conceptuales y de los procesos activados sobre esas representaciones (Paricio et al., 2019).

Por último, se consideró la teoría del cambio conceptual. Este planteamiento se basa en el término de “concepto-umbral”, acuñado por los docentes británicos Jan Meyer y Ray Land. Los conceptos-umbral son entendidos como “portales conceptuales que conducen a una nueva forma de pensar sobre algo que previamente resultaba inaccesible y quizás problemática” (2005, p. 373) y que “representan una forma transformada de comprender, interpretar o ver algo, sin la cual el estudiante no puede progresar” (Meyer y Land, 2006, p. 3). Estos términos son transformadores (cambian la forma de percibir del sujeto), irreversibles (se incorporan como “lentes” para interpretar las cosas) e integradores (exponen las relaciones previamente ocultas) (Meyer y Land, 2003). En el contexto educativo, la elaboración de concepciones científicas puede verse comprometida por concepciones previas ontológicas o epistemológicas que generan representaciones erróneas y bloquean el razonamiento. Por lo tanto, es crucial identificar las dificultades de los estudiantes, no solo en términos de la complejidad de los conceptos, sino también en las ideas previas implícitas que impiden la comprensión adecuada. Los profesores, al no ser conscientes de estas deficiencias conceptuales, deberían crear escenarios educativos que fomenten la construcción de explicaciones explícitas, contrastándolas con formas más elaboradas de representación. En caso contrario, sin una intervención específica, estas concepciones previas seguirán bloqueando el aprendizaje efectivo (Paricio et al., 2019; Pozo, 1999).

2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN

2.1. Objetivos, metodologías e instrumentos

Este trabajo se compuso de tres fases: diagnóstico, intervención y evaluación (Chales-Aoun, 2023). En primer lugar, se buscó identificar y describir el problema central de intervención. Para esto, se realizó la triangulación de la información obtenida a partir de tres roles clave: directivos, docentes y estudiantes. A través de distintas técnicas de investigación (entrevista semi-estructurada, grupo de discusión y análisis de datos de encuesta), se propuso describir las percepciones de los distintos estamentos sobre la asignatura de Sociología General como actividad curricular, así como el rol del docente y del estudiante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una vez obtenida la información del diagnóstico, además del apoyo bibliográfico, se procedió a diseñar e implementar la fase de intervención. Esta estableció como problema central la deficiencia en la capacidad de aplicar los contenidos aprendidos a la realidad social por parte de los estudiantes de la asignatura de sociología. Por consiguiente, el objetivo de esta etapa fue: “Mejorar los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales de los estudiantes de un programa de ciencias sociales, a través de la implementación de metodologías activas basadas en aprendizaje constructivo-colaborativo y una estrategia lúdica de un juego de cartas sobre conceptos sociológicos”. Esto se realizó a través de la modificación de la planificación original de la asignatura (IPST, 2021) y la elaboración de secuencias didácticas basadas en metodologías activas y colaborativas. Como hito innovador, se diseñó, implementó y evaluó un juego de cartas sobre conceptos sociológicos. El objetivo era integrar lúdicamente los conocimientos teóricos de los términos revisados durante la unidad didáctica, con sus posibles aplicaciones en la realidad social. De paso, esto generaría el incremento de aprendizajes actitudinales de los estudiantes para su proceso formativo actual, en miras a su futuro profesional (Chales-Aoun, 2024).

Por último, la etapa de evaluación consideró tres componentes. En primer lugar, se realizó la identificación inicial y final de los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esto se realizó a través de la aplicación de una versión adaptada del cuestionario *Knowledge and Prior Study Inventory* (Tamir y Lunetta, 1978). Por su parte, se diseñó una versión contextualizada de la “Autoevaluación de saberes” (Ruay, Jara y López, 2013), la cual fue aplicada al final de la unidad didáctica intervenida. Por último, se aplicó una estrategia evaluativa de cierre para el juego de cartas de conceptos sociológicos, denominada “P.N.I.” (Positivo, Negativo, Interesante)” (De Bono, 1992; Ferreiro-Gravié, 2006).

2.2. Descripción de la muestra

La fase de diagnóstico contó con la participación de tres informantes clave: 1) un directivo del programa; 2) docentes que realizaron la asignatura de Sociología General en años anteriores (2019, 2020 y 2021), ya sea en modalidad presencial o virtual, en jornada diurna o vespertina; y 3) percepciones de los y las estudiantes a través de los datos de la Encuesta de Evaluación Docente del año 2019. Por su parte, tanto la fase de intervención como la de evaluación contó con la participación exclusiva de la docente a cargo y los estudiantes de la asignatura.

2.3. Consideraciones éticas

El trabajo al que hace referencia este artículo (Chales-Aoun, 2023), contó con los permisos institucionales necesarios para realizar las alteraciones que conllevaba la intervención educativa. Así también, se obtuvieron los consentimientos informados firmados por parte de las personas naturales que accedieron a participar voluntariamente de las actividades (directivos, docentes y estudiantes).

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los análisis de resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos de recolección de datos durante la fase de diagnóstico. Luego, se describe la información recogida en la etapa de evaluación de la intervención educativa realizada (Chales-Aoun, 2023).

Sobre el programa de la asignatura, se abordaron potencialidades y limitaciones. Las primeras radican en su aporte a nivel de conocimientos (manejo de conceptos técnicos), procedimental (aplicación de esos conceptos en análisis e informes propios de la profesión), y a nivel actitudinal (fomento del pensamiento crítico, asertividad, comunicación efectiva, pensamiento complejo, entre otras.). Por su parte, se reconocieron cinco falencias principales: 1) origen descontextualizado del programa (realizada a nivel central, desconociendo las realidades específicas de cada sede regional); 2) diseño desorganizado del programa (desorden a nivel temático y cronológico de los contenidos abordados); 3) sobrecarga de contenidos (en relación con la planificación semestral); 4) uso de metodologías tradicionales y catedráticas (con poca o nula disposición de aplicación de metodologías activas); 5) desconexión curricular de la asignatura con otras asignaturas del plan de estudios. Respecto al rol del docente en el proceso formación, se evidencia la falencia de la capacidad de transposición didáctica, lo cual se condice con la escasa formación pedagógica y las deficiencias de competencias didácticas. Por su parte, respecto al rol del estudiante en el mismo proceso, se revela la inexistencia de evaluaciones diagnósticas al inicio de cada asignatura, así también el desconocimiento de las características sociodemográficas del estudiantado. De igual manera, se explicita una postura descontextualizada, pasiva y desorientada por parte de los estudiantes respecto al aporte de la asignatura en su proceso formativo actual y futuro. En suma, y acorde a lo declarado por los distintos informantes, se respalda la necesidad de una reestructuración de la asignatura a nivel curricular. Además, se requiere de una adecuación de la planificación, acorde a los tiempos disponibles y antecedentes del contexto, aportando a una mejor orientación del estudiante respecto a su proceso de aprendizaje, a través del cuestionamiento constante y la (de)construcción y reflexión crítica de estos. Por último, se evidencia la urgencia de ahondar en los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales de la asignatura.

Por su parte, la intervención educativa abordó tres ejes principales: 1) la adaptación del *syllabus*; 2) la elaboración de secuencias didácticas y; 3) el desarrollo del juego de cartas. En primer lugar, se realizaron adaptaciones a la planificación original de la asignatura, específicamente, a través del reordenamiento de aprendizajes esperados (saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales de la unidad didáctica a intervenir) (IPST, 2021). Por su parte, se diseñaron secuencias didácticas, las cuales contenían actividades de aprendizaje constructivo-colaborativo (rueda de ideas, rompecabezas, reflexiones en pareja, mapas mentales, exposiciones, ensayos argumentativos, entre otras). Por último, se diseñó y aplicó un juego de cartas sobre conceptos sociológicos (Tabla 1). A este juego se le nombró “Cliché sociológico”, cuyas instrucciones y formato fue creado por la docente en la fase de diseño. En tanto, las cartas fueron confeccionadas por los propios estudiantes de manera grupal y colaborativa, como parte de las actividades formativas de la asignatura. En relación con los conceptos sociológicos, estos provenían de corrientes teóricas clásicas y contemporáneas. No obstante, para estos efectos, se agruparon en “centrales” y “complementarios”. Los “conceptos centrales” eran aquellos explicitados como aprendizaje conceptual en el programa original de la asignatura. Por su parte, los

“conceptos complementarios”, fueron escogidos a partir de libros de introducción a la sociología (Yuill y Thorpe, 2016, 2018).

Tabla 1.

Conceptos sociológicos centrales y complementarios.

Conceptos centrales		Conceptos complementarios	
1) Acción social	10) Género	1) Anomia	12) Ideología
2) Autoridad	11) Intersubjetividad	2) Antropocentrismo	13) Interseccionalidad
3) Clase social	12) Modernidad	3) Burocracia	14) LGTBQ+
4) Cultura	13) Norma social	4) Clasismo	15) Machismo
5) Estatus	14) Poder	5) Estado	16) Marginación
6) Estratificación social	15) Rol	6) Estereotipo	17) Panóptico
7) Estructura social	16) Sexo	7) Estigma	18) Patriarcado
8) Fenomenología	17) Sistema social	8) Etnocentrismo	19) Racismo
9) Función (sociológica)	18) Trabajo	9) Feminismo	20) Sexismo
		10) Heteronorma	21) Sororidad
		11) Identidad	22) Teoría <i>Queer</i>

Fuente: Elaboración propia.

El juego de cartas, “Cliché sociológico”, se basa en el juego Tabú® de Hasbro (2013) (Figura 1). En dicha versión original, los términos mencionados en las cartas no deben utilizarse para definir el concepto en cuestión, es decir, son “tabú”. Por el contrario, en el caso de “Cliché sociológico”, las palabras definitorias sí deben ser utilizadas por los jugadores para que sus compañeros logren adivinar el concepto sociológico correspondiente. En la etapa de diseño del juego, se les solicitó a los grupos conformados que elaboraran una carta para cada uno de los conceptos asignados a su equipo. De esta manera, cada tarjeta debía contener, resumidamente, los mismos aspectos considerados en el glosario sociológico trabajado de manera formativa durante las secuencias didácticas de la unidad, con el fin que llegaran mejor preparados para la actividad final.

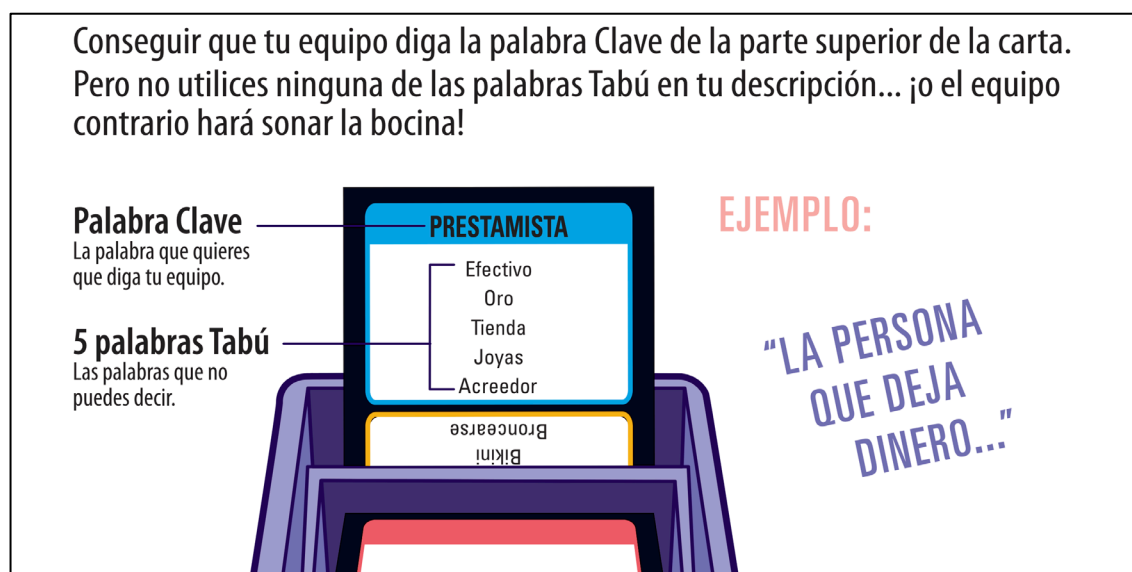


Figura 1. Objetivo del juego “Tabú” de Hasbro®
Fuente: Hasbro (2013).

Tal como se evidencia en la Figura 2, la primera celda de la tarjeta corresponde al nombre del concepto. Por su parte, la segunda celda corresponde a la palabra clave de la definición, mientras que la tercera corresponde al nombre de la teoría o perspectiva principal a la que se asocia el concepto. La cuarta celda corresponde al autor o autora

principal a la que se asocia el concepto, ya sea porque lo acuñó, o bien porque es conocido por abordarlo. Por último, la quinta celda corresponde a la palabra clave con la que se podría deducir el ejemplo o aplicación del concepto en cuestión. En síntesis, el objetivo del juego corresponde a “Conseguir que tu equipo diga el concepto sociológico ubicado en la parte superior de la carta, utilizando todas las palabras-clave ubicadas en el resto de las celdas”. Así, por ejemplo, si el concepto fuera “Sociología” (celda 1), las celdas podrían estar rellenas, respectivamente, con: “Ciencia social” (celda 2), “Positivismo francés” (celda 3), “Auguste Comte” (celda 4) y “Investigación social” (celda 5). La aplicabilidad que requiere este juego es coherente con el saber procedimental de la unidad curricular, el cual corresponde a la “aplicación de los conceptos centrales de la sociología considerando las transformaciones sociales y objetos de estudio del trabajo social”. En relación con los recursos didácticos requeridos, estos corresponden a las instrucciones del juego de cartas, el modelo de elaboración de cartas y los implementos para el juego (como cronómetro o reloj de arena, el instructivo, mesas, sillas, cartas, entre otros).

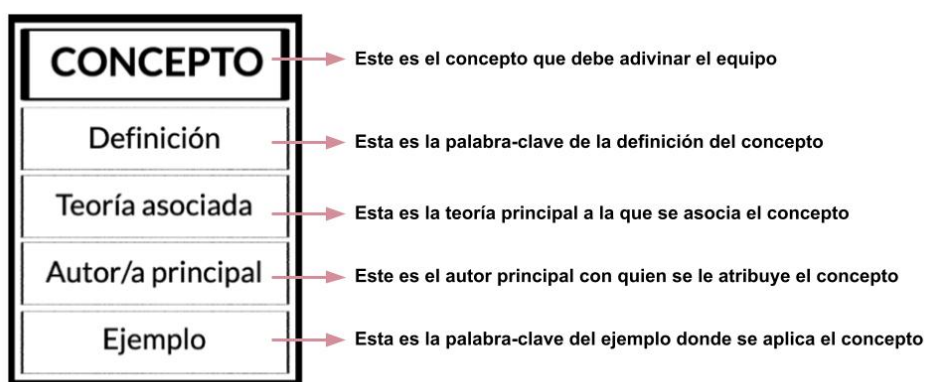


Figura 2. *Diseño de tarjeta del juego de cartas “Cliché sociológico”.*
Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, se desarrolló la estrategia lúdica del juego de cartas de conceptos sociológicos en la sala de clases, durante la última jornada del semestre académico. Para esto, se le solicitó a cada grupo de trabajo que se uniera con otro para poder formar equipos en contra. Una vez ubicados los participantes (y sentados de manera alterna), se le entregó un mazo de cartas y temporizador. En este momento, se les solicitó expresamente que silenciaron sus teléfonos móviles, y guardarán cualquier otro elemento que pudiera interrumpir el desarrollo del juego. La actividad inicia una vez que se ha explicado y comprendido correctamente el objetivo de este. En concreto, uno de los jugadores debe describir la tarjeta obtenida aleatoriamente del mazo de cartas, mientras que el resto de los participantes intenta adivinar el concepto. Al mismo tiempo, alguno de los jugadores debe encargarse de vigilar el reloj-temporizador. Esta persona no puede adivinar el concepto, ya que está encargada de mirar la carta y vigilar que el jugador de turno utilice todas las palabras-clave de la carta, no diga el concepto incógnito, ni tampoco nada parecido al concepto. Si lo dice, debe gritar “¡cliché!”, y entonces el equipo jugador habrá perdido el turno. En caso de que los términos presentes en la tarjeta fueran insuficientes para describir el concepto, el jugador puede elaborar espontáneamente otros ejemplos pertinentes. El juego termina cuando se acaban las cartas del mazo, siendo ganador el equipo que tenga más cartas adivinadas.

Por último, la fase de evaluación consideró tres instrumentos de recolección de datos. En primer lugar, el KPSI tuvo como objetivo medir si las diferencias resultantes de las categorías “lo sé bien” o “podría explicárselo a alguien” (en relación con conceptos centrales y complementarios) fueran mayores en la medición final que en la inicial. La diferencia obtenida entre el porcentaje positivo de la primera y la segunda aplicación fue de 15,96%. Los valores desglosados de los resultados de este instrumento aparecen en la Tabla 2.

Tabla 2.

Resultados del KPSI inicial y final.

Instrumento	KPSI 1	KPSI 2	
Tipo de conocimiento	% positivo	% positivo	Diferencia
Conceptual	78,32	90,96	+12,64
Procedimental	72,18	89,64	+17,46
Actitudinal	67,33	86,90	+19,56
Media	73,67	89,62	+15,95

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al instrumento de Autoevaluación de saberes (Ruay et al., 2013), este se aplicó como evaluación final de la unidad didáctica. En esta ocasión, se propuso medir cualitativamente los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales adquiridos por los estudiantes tras la intervención pedagógica realizada. Los indicadores se desglosaron en tres aspectos: 1) a nivel conceptual, la mención espontánea de conceptos sociológicos revisados que consideraran más importantes para sus vidas actuales y sus futuras vidas profesionales; 2) a nivel procedimental, la aplicación de alguno de los conceptos sociológicos mencionados en el indicador anterior, ya sea en sus vidas actuales o futuras vidas profesionales; 3) a nivel actitudinal, la importancia que los estudiantes atribuyeran al hecho de saber y poder aplicar estos conceptos sociológicos en relación a sus vidas actuales o futuras vidas profesionales. El resumen de los resultados obtenidos aparece en la Tabla 3, mientras que la profundización del aspecto actitudinal fue abordada en Chales-Aoun (2024).

Tabla 3.

Resultados Autoevaluación de saberes.

Indicador	Frecuencia
Total de respuestas	28
Total de conceptos revisados	38
Total de conceptos mencionados	38
Conceptos mencionados más veces	Estatus (19) Rol (17) Sororidad / Feminismo (14) Género (12)

Fuente: Elaboración propia.

Por último, la estrategia evaluativa de cierre “P.N.I. (Positivo, Negativo, Interesante)” (Ferreiro-Gravié, 2006) se realizó como actividad final del juego de cartas de conceptos sociológicos. Esta consistió en la reflexión por parte de los estudiantes en relación con la dinámica, particularmente sobre aquellos aspectos que les parecieran positivos, negativos e interesantes. En concreto, las respuestas fueron escritas en notas autoadhesivas, dispuestas de manera libre y anónima en la pizarra de la sala. De un total de 27 estudiantes que participaron de la actividad, se recogieron 27 comentarios

“positivos”, 19 “negativos” y 19 “interesantes”. A continuación, se exhiben los más relevantes (Tabla 4):

Tabla 4.

Resultados estrategia de cierre “P.N.I.”

Positivo	Negativo	Interesante
<i>Un juego fácil. Entretenido. Fácil de entender.</i>	<i>Que las definiciones eran muy breves.</i>	<i>La creatividad. Fácil aprendizaje.</i>
<i>Positivo porque es entretenida la manera de conocer conceptos.</i>	<i>Ningún incentivo para el grupo ganador</i>	
<i>La interacción con mis compañer@s. El poder poner en práctica los conocimientos vistos en clase</i>	<i>Nos faltó un integrante para hacer la actividad más interactiva.</i>	<i>Lo interesante fue que se arma un bonito ambiente entre compañeros.</i>
<i>Me gustó los conceptos que toda persona debe estar familiarizado. El juego, los conceptos, la disertación y el modo de enseñar super didáctico.</i>	<i>Debería haber sido más grupal, es decir, todo el curso participando juntos. Y faltaron premios.</i>	<i>En lugar de haber competitividad en el equipo de juego, se originó unión para que pudieran entender.</i>
<i>La integración de materia en forma de juego.</i>	<i>En algunos conceptos no se entendía el ejemplo</i>	<i>Compartir con nuevos compañeros.</i>
<i>Nos ayudó a memorizar los conceptos de manera entretenida.</i>	<i>Lo que no me gustó: Es que al principio me costó entender el juego.</i>	<i>Recordar lo importante que son los conceptos en nuestra vida cotidiana.</i>
<i>Lo positivo es que este juego fue algo muy entretenido y nos sirve para mejorar los conocimientos de cada concepto.</i>	<i>La presión a veces provoca bloqueos en las personas, y aunque tengan conocimiento de la información no logran emplearlos.</i>	<i>Saber más sobre los nuevos conceptos, ¡conocer a autoras tan grandes! Agradecida de conocerla. Gracias.</i>
<i>Me gustó la dinámica con las que se realizó las clases, el esfuerzo que hizo para que las clases fueran dinámicas y pudiéramos comprender de mejor forma. Las disertaciones creo que fue de mucha ayuda para comprender mejor cada concepto.</i>	<i>Muchos autores donde no creo aprenderlos todos :(Faltó indicar un autor interesante con algún libro.</i>	<i>Lo que me pareció interesante de la actividad es cómo nuestra mente, con pocas palabras, puede identificar cada concepto visto en clase.</i>
<i>Me gustó mucho el juego ya que es una forma muy entretenida y didáctica de poder aprender conceptos sociológicos.</i>	<i>La cantidad de tiempo en la cual hay que adivinar el concepto. Con 30 segundos más estaría bien.</i>	<i>Actividad entretenida, interesante, que nos instruyó de manera creativa.</i>
<i>Poder “adivinar” los conceptos (identificar) mediante palabras sueltas y sencillas, sin mayor explicación ni definición extensa, el aprendizaje es más rápido. El juego, además de sacar el lado competitivo, nos ayudamos entre todas a acertar.</i>	<i>Habían ejemplos en las tarjetas que no se podían adivinar/identificar con facilidad.</i>	<i>Aprendí conceptos nuevos que me servirá tener conocimientos acerca de diferentes temas que se ven en la actualidad y ayudan a intervenir en diferentes problemas reales que tiene cada individuo.</i>
<i>Me gustó la actividad porque fue dinámica, entretenida y pudimos comprobar que aprendimos mucho los conceptos.</i>	<i>Que las definiciones eran muy breves.</i>	<i>Juego dinámico, participativo, creativo, para aprender fácil.</i>

Fuente: Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

Pretender una educación estimuladora de todas las capacidades de los estudiantes, supone dotar al trabajo docente de contenidos variados, cuya riqueza se entienda en la medida que busque el saber, el saber hacer y el ser, es decir, conocimientos que formen parte de la sociedad y que potencien las capacidades individuales y procuren el desarrollo de una personalidad armónica (García, 1996). De esta manera, el desarrollo de estrategias de enseñanza trasciende las decisiones aleatorias, ya que estas integran un sentido didáctico, además del currículo de formación y los socioculturales correspondientes. Lo anterior, involucrando contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de las diferentes disciplinas y profesiones. Desde la ES, se deben fortalecer los conocimientos, habilidades y actitudes concernientes al Ser, al Saber y al Saber Hacer. La formación humana y científica debe aportar a formar profesionales con alto sentido ético, comprometidos con su profesión, con la institución que los ha formado, la sociedad y el país (Escobar, 2019).

El campo de la didáctica de la sociología tiene proyecciones abismantes. Los resultados de este trabajo vislumbran una serie de temas factibles de seguir trabajando en el futuro. Entre estos, se incluyen intervenciones de innovación didáctica y evaluativa, el uso del juego en educación superior, la promoción y aplicación de metodologías activas y estrategias de aprendizaje colaborativo, el fomento de la vocación pedagógica y formación docente, y la necesidad de trabajar los saberes en sus tres dimensiones.

La cultura occidental moderna ha desdeñado el juego como una característica generativa fundamental en la vida humana integral. Más aún, niega el juego como un aspecto central de la vida humana, priorizando la competencia, el éxito, y la instrumentalización de todos los actos y relaciones. En ese sentido, y para recuperar un mundo de bienestar social e individual, es menester devolver al juego su rol central en la vida humana (Maturana y Verden-Zöller, 2004). El aprendizaje basado en juegos permite que los estudiantes participen y creen una comunidad de aprendizaje, disfrutando de la libertad de experimentar y fallar en un entorno agradable. De esta manera, es necesario reivindicar el juego como estrategia lúdica de enseñanza, sobre todo en ES, donde cientos de miles de jóvenes dedican años a formarse para ser parte de los profesionales del mañana (Brull y Finlayson, 2016)

En particular, el uso del juego en disciplinas teóricas permite generar oportunidades de aplicación de conceptos revisados en clase, tal como ocurre en las innovaciones didácticas realizadas por Cid (2007), Moreno, López-Crespo y Moya (2011), Morales et al. (2020), entre otros. Para este tipo de cometidos, es muy relevante contar con el apoyo institucional de directivos y docentes, quienes fomenten y generen espacios para el diagnóstico, intervención y toma de decisiones. En este contexto, los docentes de ES podrían buscar la manera de innovar en esta materia, así también buscar estrategias para que los estudiantes se interesen por ser parte de metodologías activas y colaborativas de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Abreu, O., Gallegos, M. Jácome, J., & Martínez, R. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria*, 10(3), 81-92. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009>
- Barr, R., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27, 18-25. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Brull, S., & Finlayson, S. (2016). Importance of Gamification in Increasing Learning. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 47(8), 372-375. <https://doi.org/10.3928/00220124-20160715-09>

- Carr, R., Palmer, S., & Hagel, P. (2015). Active learning: The importance of developing a comprehensive measure. *Active Learning in Higher Education*, 16(3), 173-186. <https://doi.org/10.1177/1469787415589529>
- Chales-Aoun, A. (2023). *Mejoramiento de aprendizajes de estudiantes de educación superior, a través de metodologías activas, colaborativas y lúdicas sobre conceptos sociológicos* (TFM no publicado). Universidad Católica de la Santísima Concepción. <https://bit.ly/3X35gHv>
- Chales-Aoun, A. (2024). *La didáctica de la sociología y la importancia los aprendizajes actitudinales en estudiantes de educación superior* [Presentación oral]. Congreso Internacional Innovación Docente, Educación y Transferencia del Conocimiento. <https://bit.ly/3Vywi7h>
- Chi, M., Feltovich, P., y Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 5(2), 121-152. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0502_2
- Chipana, F. (2011). Estrategias didácticas en la Educación Superior. *Revista de investigación*, 1(1), 63-83. <https://bit.ly/4bH7n86>
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Cid, B. (2007). "Chile Polis": Enseñando teorías de la estratificación social. *Sociedad*, 12, 109-112. <https://bit.ly/4aVS1eO>
- Coloma, C., & Tafur, R. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Educación*, 8(16), 217-244. <https://doi.org/10.18800/educacion.199902.003>
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching* (2da ed.). ASCD.
- De Bono, E. (1992). *Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas*. Harpercollins.
- Escobar, D. (2019). Didáctica universitaria y configuraciones didácticas, bases para la formación en la educación superior. *El todo de Astier*, 8(15), 60-70. <https://bit.ly/3QY960z>
- Ferreiro-Gravié, R. (2006). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: El constructivismo social, una nueva forma de enseñar y aprender*. Trillas.
- García, F. (1996). *Diseño y desarrollo de unidades didácticas*. Editorial Escuela Española.
- Glaserfeld, E. Von (1995). A constructivist approach to teaching. En L. P. Steffe y J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 3-15). Erlbaum.
- Hasbro (2013). *Tabú ¡Un juego de diversión sin fin!: Guía del juego*. <https://bit.ly/4aSNRo7>
- Herrera, D. (2001). La didáctica universitaria: una alternativa para transformar la enseñanza. *Acción pedagógica*, 10(1), 64-72. <https://bit.ly/4bllutU>
- Kuh, G. (2008). *High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*. Association of American Colleges and Universities.
- IPST (2020). *Proyecto Educativo Institucional*. <https://bit.ly/3ytj186>
- IPST (2021). *Sociología General*. <https://bit.ly/3Khb4oT>
- Llopis-Goig, R. (2003). La docencia de la Sociología y la cultura experiencial previa de alumnos y profesores. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 105-124. <https://bit.ly/4bQfb74>
- Martín, N., Martín, V., & Trevilla, C. (2009). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimiento. El caso de una organización sin fines de lucro CIRIEC-España. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 66, 187-211. <https://bit.ly/4aQI0R2>

- Maturana, H. y Verden-Zöller, G. (2004). *El amor y el juego: Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia (6° Ed.)*. JC Sáez Editores.
- Meyer, J., & Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practicing within the disciplines. En C. Rust (Ed.), *Improving Student Learning Theory and Practice - 10 Years on* (pp. 412-424). Oxford Brookes University.
- Meyer, J., & Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education*, 49, 373-388. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6779-5>
- Meyer, J. y Land, R. (2006). *Overcoming Barriers to Student Understanding: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge (1st ed.)*. Routledge.
- Morales, J. et al. (2020). *Diseño de cartas y el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ)*. VII Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC. <https://bit.ly/3Rf0gMb>
- Morán, L. (2017). El constructivismo en la educación universitaria ¿Se practica la pedagogía constructivista en la actualidad?. *Escritos en la Facultad*, 136, 111-114.
- Moreno, B., C, López-Crespo, P., & Moya, M. (2011). *Propuesta de una herramienta didáctica basada en un juego de cartas para el estudio de propiedades materiales*. Congreso Internacional de Innovación Docente. Universidad Politécnica de Cartagena. <https://bit.ly/4edJM0v>
- Navarro, J. (2020). Didáctica y juego en la educación superior: configuraciones en la formación docente inicial. *Cuadernos Universitarios*, 13, 79-88. <https://doi.org/10.53794/cu.v13iXIII.303>
- Olivos, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva Educativa*, 50(2), 26-54. <https://bit.ly/3wDuYaL>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*, 19, 93-110. <http://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>
- Rodríguez, A., Oliveira, M., & Touriñán, J. (2006). La dimensión afectivo-emocional como pieza clave en la educación para la ciudadanía. En J. García, L. Núñez, J. Asensio y J. Larrosa (Coord.), *La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad humana* (Vol. 2) (p. 17). Ariel España.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, 30(1), 255-269. <https://bit.ly/3yFUwVd>
- Paricio, J., Fernández, A., & Fernández, I. (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria: Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Narcea Ediciones.
- Pipkin, D., Sofía, P., & Stechina, M. (2007). *La enseñanza de la sociología: nuevos paradigmas, nuevas estrategias didácticas*. VII Jornadas de Sociología. Universidad de Buenos Aires. <https://bit.ly/3WUqqYi>
- Pipkin, D., & Sofía, P. (2004). La formación del pensamiento social en la escuela media: factores que facilitan y obstaculizan su enseñanza. *Clío & Asociados*, (8), 85-94. <https://bit.ly/4bMBIYx>
- Pozo, J. (1999). Más allá del cambio conceptual: El aprendizaje de la ciencia como cambio representacional. *Enseñanza de las ciencias*, 17(3), 513-520. <https://bit.ly/3WXoA8W>
- Ruay, R., Jara, P., & López, M. (2013). *De una evaluación de contenidos a una evaluación de competencias*. Redipe.
- Spiro, R. J., & Jehng, J. C. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. En D. Nix y R. J. Spiro (Eds.), *Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology* (pp. 163-205). Erlbaum.

- Tamir, P., & V. Lunetta (1978). An Analyst of laboratory activities in the BSCS. Yellow version. *American Biology Teacher*, 40, 426-428.
<http://dx.doi.org/10.2307/4446267>
- Yuill, C., & Thorpe, C. (2016). *El libro de la sociología*. Dorling Kindersley.
- Yuill, C., & Thorpe, C. (2018). *Sociología para mentes inquietas*. Dorling Kindersley.