

Universidad Santo Tomás

Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia –DUAD

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

**Construcción de un diseño pedagógico para las ciencias sociales escolares
mediadas por redes virtuales de aprendizaje**

Hernán López Solano

Cohorte XIII-A

Bogotá, 2025

**Construcción de un diseño pedagógico para las ciencias sociales escolares
mediadas por redes virtuales de aprendizaje**

Hernán López Solano

Cohorte XIII-A

Directora

Dra. Gilda Mabel Delgado Soto

Tesis para optar al título de Doctor en Educación

Línea de Investigación: Pedagogía y Didáctica

Bogotá, 2025

Tesis aprobada por:

Directora de la tesis: Dra. Gilda Mabel Delgado Soto

Jurados:

Institucional: Dra. Nelly Yolanda Cépedes

Nacional: Dr. Julio César Bermúdez

Internacional: Dr. Omar Bellido Valdiviezo

Dedicatoria y agradecimientos

A Dios por ser fuente de sabiduría, fortaleza y resiliencia,
a la Dra. Gilda Delgado por su invaluable guía y compromiso,
a mis padres por su esfuerzo y enseñarme el valor de perseverar
a ti, Víctor, por tus manos que cuidan, tus consejos que levantan
y tu amor que cura.

Tabla de contenidos

Resumen	1
Capítulo 1: Caracterización del problema de investigación	5
1.1 Contexto o lugar de indagación	5
1.2 Pregunta de investigación	13
1.3 Objetivos.....	14
1.3.1 Objetivo general	14
1.3.2 Objetivos específicos	14
1.4 Justificación.....	14
1.5 Estado del Arte o de la Cuestión	17
1.5.1 Redes virtuales de aprendizaje (RVA).....	20
1.5.2 Mediaciones tecnológicas y ciencias sociales escolares.....	22
1.5.3 Innovaciones educativas para aprender ciencias sociales escolares.....	24
1.5.4 Comunidades de aprendizaje.....	26
1.5.5 Tensiones y tendencias	27
Capítulo 2: Referentes teóricos	31
2.1. Redes virtuales de aprendizaje (RVA)	32
2.1.1. Obstáculos en las RVA	33
2.1.2 Teorías relacionadas con las RVA	34
2.1.2.1 Construccinismo de Papert.....	35
2.1.2.2. Conectivismo.....	36
2.1.3 Elementos que componen las RVA	38
2.1.4. Las RVA y la comprensión intercultural	39
2.2 Comprensión intercultural	40
2.2.1 Importancia de la comprensión intercultural.....	42
2.3 Ciencias sociales escolares.....	43
2.3.1 Características de las ciencias sociales escolares.....	44
2.3.2 Aprendizaje de ciencias sociales escolares.	45
2.3.2.1 Aprendizaje significativo.	47
2.3.2.2 Pedagogías en red.	48
2.3.2.3 Ecologías del aprendizaje.....	50

2.4. Marco categorial	51
2.4.1 Aprendizaje significativo de las ciencias sociales escolares	51
2.4.1.1 Necesidades de aprendizaje en ciencias sociales	51
2.4.1.2 Aplicación de las ciencias sociales a problemáticas reales	52
2.4.1.3 Diseño pedagógico	52
2.4.2. Redes Virtuales de Aprendizaje	52
2.4.2.1 Comunicación e intercambio en las RVA	53
2.4.2.2 Mediaciones tecnológicas para el aprendizaje	53
2.4.2.3 Comprensión intercultural	53
Capítulo 3: Marco metodológico	54
3.1 Paradigma	54
3.2 Enfoque metodológico	56
3.3 Método: Estudio fenomenológico.	57
3.4 Unidad de análisis	58
3.4.1 Caracterización unidad educativa de Colombia: Colegio Marsella (IED)	61
3.4.2. Caracterización unidad educativa de Singapur: Raffles Institution	63
3.4.3. Caracterización unidad educativa de Argentina: Escuela secundaria N1 Dr. Carlos Saavedra Lamas	64
3.5 Fases e instrumentos	65
3.6 Validación de instrumentos	70
3.7 Fases del proyecto de acuerdo con el análisis fenomenológico interpretativo	72
Capítulo 4: Consideraciones éticas	76
4.1 Matriz de riesgos	78
4.2 Procedimiento para la toma de consentimiento informado	80
4.3 Beneficios de la investigación	80
4.3.1 Protección y privacidad de datos para la investigación	81
Capítulo 5: Análisis de resultados	82
5.1 Fase 1: Información obtenida de estudiantes y docentes.	82
5.1.1 Cuestionarios a estudiantes	84
5.1.1.1 Objetivo de las ciencias sociales escolares.	84
5.1.1.2 Estrategias para el aprendizaje de las ciencias sociales.	88
5.1.1.3 Abordaje de problemáticas actuales desde las ciencias sociales escolares. ...	91
5.1.1.4 Necesidades de aprendizaje.	93

5.1.1.5 Diseño Pedagógico para las Ciencias Sociales Escolares	95
5.1.2 Grupos focales.	98
5.1.2.1 Necesidades de aprendizaje.	98
5.1.2.2 Comprensión Intercultural.	101
5.1.2.3 Emociones de los estudiantes.	105
5.1.3 Entrevistas a docentes.	108
5.1.3.1 Necesidades de aprendizaje.	109
5.1.3.2 Las ciencias sociales escolares y su vinculación con problemáticas reales..	113
5.2. Fase 2: Diseño y retroalimentación de expertos.	118
5.2.1 Principios de la investigación fenomenológica	121
5.2.2 Estrategias que integran el diseño pedagógico.....	125
5.3 Fase 3: Implementación y análisis de la experiencia	130
5.3.1 Conexión # 1: Argentina, Colombia y Singapur.	132
5.3.2 Conexión # 2: Colombia y Kirguistán.	135
5.3.3 Conexión # 3: Argentina y Costa Rica.	138
5.3.4 Conexión # 4: Singapur y Alemania.....	141
Conclusiones.....	144
Recomendaciones.....	150
Referencias bibliográficas.....	153
Anexos.....	174

Índice de Tablas

Tabla 1. Desventajas de las redes virtuales de aprendizaje	34
Tabla 2. Características de las ciencias sociales escolares	45
Tabla 3. Instituciones invitadas a ser parte del estudio	59
Tabla 4. Unidades de análisis	60
Tabla 5. Criterios de inclusión de los participantes	61
Tabla 6. Matriz de vaciamiento o integración de proceso de investigación	70
Tabla 7. Fases del proyecto de acuerdo con el análisis fenomenológico interpretativo	74
Tabla 8. Cronograma de actividades	75
Tabla 9. Matriz de riesgos	78
Tabla 10. Procedimiento para la toma de consentimiento informado	80
Tabla 11. Síntesis metodológica de la fase 1.....	83
Tabla 12. Expertos consultados para la retroalimentación del diseño pedagógico.....	123
Tabla 13. Estructura general de Aulas Globales	126
Tabla 14. Detalle de implementación del diseño pedagógico	130

Índice de Figuras

Figura 1. Mapa de concurrencias – VOS Viewer.	18
Figura 2. El desarrollo de las RVA y las Ciencias Sociales Escolares en Colombia	19
Figura 3. Esquema de interrelaciones teóricas	31
Figura 4. Elementos que componen las RVA	38
Figura 5. Ubicación Colegio Marsella I.E.D.	62
Figura 6. Ubicación Raffles Institution (RI)	63
Figura 7. Ubicación Escuela secundaria N1 Dr. Carlos Saavedra Lamas	65
Figura 8. Dendrograma de significado	96
Figura 9. Integración de categorías en Atlas.Ti	103
Figura 10. Mapa de relaciones discursivas comunes en los tres docentes.....	116
Figura 11. Fases para la construcción de un diseño pedagógico	119
Figura 12. Principios de la investigación fenomenología	121

Resumen

Las ciencias sociales escolares constituyen un campo de conocimiento protagónico en la educación de los estudiantes porque fomenta el desarrollo de habilidades que les capacitan comprender la sociedad en la que viven. A través de los componentes curriculares de las ciencias sociales establecidos por el Ministerio de Educación Nacional: historia, geografía, política, economía y culturas (MEN, 2016), los estudiantes pueden tener un mejor acercamiento a las situaciones actuales, asimilar en perspectiva de derechos la diversidad cultural, entender de manera empática otras formas de concebir el mundo, y participar de manera informada en la sociedad democrática.

Sin embargo, autores como Córdoba y Gaviria (2019), Cervantes y Romero (2020), y López (2022) han caracterizado los desafíos actuales que supone el aprendizaje de las ciencias sociales relacionados con la desmotivación, el desinterés y la desconexión con problemáticas fuera de la escuela. Actualmente, existe una tendencia a integrar de manera efectiva herramientas digitales para potenciar la experiencia de aprendizaje y las Redes Virtuales de Aprendizaje se posicionan como espacios que promueven la interacción y la cooperación con fines pedagógicos y de capacitación.

En consecuencia, esta investigación doctoral adopta un enfoque fenomenológico para analizar la experiencia de aprendizaje de las Ciencias Sociales, centrándose en la construcción e implementación de un diseño pedagógico que articule el conocimiento escolar con los fenómenos sociales contemporáneos mediante la mediación tecnológica proporcionada por las Redes Virtuales de Aprendizaje (RVA). La unidad de análisis está conformada por tres grupos de estudiantes de grado décimo provenientes de instituciones educativas en Argentina, Colombia y Singapur, lo que permite una aproximación comparativa y contextualizada a las dinámicas de aprendizaje en diferentes realidades socioculturales.

Palabras claves: Ciencias sociales escolares, redes virtuales de aprendizaje, comprensión intercultural, aprendizaje.

Introducción

Las ciencias sociales escolares desempeñan un papel fundamental en la formación de los estudiantes, al proporcionarles recursos conceptuales y analíticos para comprender las dinámicas culturales, históricas, geográficas, políticas y económicas de la sociedad en la que viven. Su aprendizaje es esencial en el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico para interpretar de manera reflexiva la realidad y contribuir activamente en su transformación (MEN 2016).

Es importante tener en cuenta que la escuela como institución ha experimentado pocas transformaciones en las sociedades de hoy. Y aunque durante mucho tiempo la educación mediada por medios informáticos enfrentó la resistencia de diversos actores sociales, incluyendo autoridades gubernamentales, agentes escolares e incluso padres de familia, con el transcurso del tiempo y el impacto de la tecnología en el funcionamiento del mundo se ha empezado a reconocer la importancia de usar estas herramientas tanto para la vida cotidiana como para fines educativos (López, 2022).

Por otra parte, las plataformas digitales conocidas como redes virtuales de aprendizaje (RVA) están creadas con el propósito de generar espacios interactivos y de cooperación entre estudiantes y profesores mediante medios electrónicos. Estos ambientes integran una variedad de herramientas tecnológicas, como debates en línea, contenido multimedia y actividades interactivas, con el fin de mejorar la experiencia educativa y fomentar un estilo de aprendizaje dinámico y colaborativo. Alarcón (2021) sostiene que las RVA permiten superar las barreras geográficas y temporales, ya que brindan acceso a la información de manera flexible y personalizada.

En el contexto educativo escolar, la integración de RVA presenta oportunidades significativas para transformar tanto la enseñanza como el aprendizaje. Integrar estas plataformas en el entorno educativo promueve la creación de escenarios adaptativos y dinámicos, permitiendo a los estudiantes acceder a recursos digitales, colaborar en proyectos en línea y participar en discusiones académicas sin estar limitados por las barreras del espacio físico (Siemens, 2005). Además, su uso puede mejorar

la interacción tanto entre profesores y aprendices como entre pares, promoviendo el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas fundamentales en la educación.

De acuerdo a lo anterior, este estudio tiene como objetivo comprender la experiencia del aprendizaje de las ciencias sociales desde una perspectiva fenomenológica, a través de un enfoque pedagógico que vincule los temas tratados en el aula con las problemáticas del mundo real. Estos dos mundos, el escolar y el real, podrían encontrarse a través de la conformación e implementación de las RVA, lo cual facilitaría no solo el intercambio académico, sino que posibilitaría una experiencia intercultural para potenciar las habilidades y los componentes curriculares de las ciencias sociales abordadas en la educación media.

Este estudio está basado en el paradigma hermenéutico, ya que busca entender los eventos educativos desde la perspectiva de los participantes (estudiantes y docentes), a través de los significados y experiencias de las personas en este entorno, y cuál es su impacto en el aprendizaje. Por lo tanto, se constituye como un estudio fenomenológico en el que se analizan los discursos, interacciones y narrativas (Bisquerra, et al, 2009) de los participantes en las RVA, para comprender la experiencia educativa del aprendizaje de las ciencias sociales.

El presente documento está organizado en cinco capítulos. En el primer capítulo se aborda la caracterización del problema de investigación, la hipótesis, la justificación, los objetivos planteados y se realiza una revisión exhaustiva del estado actual del conocimiento y las tendencias en el campo de estudio. En el segundo capítulo se centra en la articulación de las principales teorías sobre las que se fundamenta la investigación, allí articulan autores clásicos con aquellos que han reinterpretado las teorías a la luz de la sociedad actual. En el tercer capítulo se muestran los referentes metodológicos que orientan el estudio, se desarrolla el paradigma y el método elegidos, así como la organización de la batería de instrumentos, y la caracterización de la unidad de análisis. El cuarto capítulo permite conocer la manera en que la investigación asegura su integridad ética de acuerdo a las orientaciones

institucionales, las leyes colombianas, y los instrumentos internacionales que rigen este ámbito. En el quinto capítulo se realiza el análisis de resultados y se muestran de acuerdo a las fases de investigación que se articulan directamente a los objetivos específicos definidos.

Finalmente, el lector puede encontrar los referentes bibliográficos consultados para el desarrollo de este trabajo, así como los anexos que se consideran pertinentes para ampliar este reporte de investigación. Se espera que el impacto de este documento trascienda el marco universitario, y contribuya a la discusión teórica sobre el aprendizaje de las ciencias sociales escolares, y aporte al mejoramiento de su práctica pedagógica en diferentes contextos. Asimismo, se pretende que los hallazgos aquí presentados sirvan como insumo para la renovación pedagógica que requiere la escuela en un mundo de cambios acelerados.

Capítulo 1: Caracterización del problema de investigación

1.1 Contexto o lugar de indagación

En Colombia, las ciencias sociales se integran en el currículo escolar desde los primeros niveles de la educación básica, siguiendo las directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN), esta área se incorpora en la educación formal desde el nivel de preescolar y se fortalece en los niveles de básica primaria y secundaria. Dentro del plan de estudios nacional, se tratan materias relacionadas con la geografía, la historia, la educación ética y ciudadana, la filosofía, así como la política y la economía, con el fin de brindar a los aprendices una comprensión integral de la sociedad y su contexto. De esta manera, las ciencias sociales tienen un rol central en la formación de una ciudadanía comprometida e informada, al contribuir al desarrollo de habilidades críticas, analíticas y reflexivas.

Ante esta situación, el MEN (2023) afirma que, en un entorno dinámico y desafiante, es fundamental que las personas adquieran el conocimiento que les permita comprender el mundo que les rodea. De este modo, podrán contribuir de manera positiva a su transformación por medio de principios éticos y una capacidad crítica sólida para la toma de decisiones en diversas situaciones sociales. Asimismo, el MEN (2023) subraya que la formación en ciencias sociales durante la educación secundaria ayuda de manera considerable en la preparación de personas con la capacidad de observar y analizar su entorno. Esto los lleva a cuestionarse y buscar explicaciones que les permitan establecer relaciones de causa y efecto, lo cual enriquece su visión y conocimiento del mundo. Esta preparación los habilita para aportar a la resolución de problemáticas sociales (MEN, 2023), lo que permite inferir que un estudiante que no reciba educación en ciencias sociales puede enfrentar mayores dificultades para comprender e integrarse al contexto que lo rodea.

La escuela como institución ha experimentado cambios limitados desde la creación del sistema educativo en Europa durante el siglo XVIII, lo cual contrasta con las rápidas transformaciones de las sociedades de hoy. En la escuela coexisten prácticas que dan prelación a la memorización en lugar del análisis, además de relaciones jerárquicas cuyas metas rara vez consideran los intereses de los jóvenes. No obstante, es posible enfrentar estos desafíos a través de la introducción de enfoques pedagógicos novedosos en el aula.

Autores como Cervantes y Romero (2020) han expresado que, de acuerdo a su experiencia investigativa, han identificado actitudes de apatía hacia las clases de ciencias sociales. Según ellos, este desinterés podría derivarse de una percepción colectiva de la asignatura como aburrida, difícil e incluso inútil. Esto, a su vez, se relaciona con una falta de motivación debido a la percepción de que el conocimiento adquirido carece de aplicabilidad en un contexto real. Del mismo modo, Córdoba y Gaviria (2019) han identificado comportamientos que muestran falta de motivación hacia el estudio de las ciencias sociales. Además, han observado que los hábitos de estudio se centran en procesos memorísticos que no estimulan ni fomentan la curiosidad ni la creatividad. Esto sugiere la necesidad de revitalizar los procesos educativos mediante enfoques diferenciadores e innovadores.

Desde la segunda mitad del siglo XX, la tecnología ha ido incorporándose progresivamente en el campo de la educación con el objetivo de revitalizar y transformar la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, la resistencia al cambio ha sido manifestada por padres de familia, actores gubernamentales e incluso maestros que consideran que las pantallas más que una oportunidad son una distracción para los estudiantes, tal como solo señala Trejo (2020) en su investigación.

Recientemente, la educación ha experimentado cambios y transformaciones notables. Durante la crisis de salud causada por el COVID-19, se llevó a cabo la transición desde la enseñanza presencial hacia un enfoque de educación apoyada por tecnologías, dando lugar a un modelo híbrido que integra tanto modalidades presenciales como virtuales. Esto estuvo en línea con las

recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), lo que resultó en que los estudiantes tuvieran que permanecer en sus hogares durante un período de cuarentena que más tarde se extendió a un largo confinamiento. Esto requirió reconsiderar los enfoques convencionales de enseñanza y reconocer a las tecnologías digitales como socias esenciales para el sistema educativo. De esta manera, las herramientas tecnológicas se volvieron centrales en los entornos educativos al mantener la educación a pesar de las restricciones impuestas por el confinamiento.

En este contexto, se ha observado una proliferación significativa de redes virtuales de aprendizaje (RVA) como respuesta a las nuevas demandas y restricciones impuestas por la crisis sanitaria, que llevó a diferentes actores educativos a utilizar los medios tecnológicos que tenían a su alcance y potenció nuevas formas de aprender desligadas de las restricciones naturales que supone aprender de manera presencial en un aula tradicional. De tal manera, que las RVA quedaron como una de las lecciones aprendidas del periodo del confinamiento, pero que han venido consolidándose y transformándose como una posibilidad pedagógica para la democratización del conocimiento, la inclusión educativa, y la mitigación de las desigualdades de acceso.

Por lo tanto, los jóvenes demandan una educación que responda al avance y desarrollo de la sociedad en ciencia y tecnología, lo que subraya la importancia de alinear los métodos educativos con estos progresos tecnológicos. La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) propone la internalización del conocimiento en un mundo globalizado, que se enmarca en la sociedad del conocimiento y la información. Los medios informáticos se han convertido en uno de los instrumentos de mayor poder para el maestro, especialmente aquellos que permiten la comunicación instantánea entre personas y la asistencia de forma remota.

Según la CINE, el proceso educativo se describe como la serie organizada y estructurada de actividades educativas diseñadas para lograr un objetivo de aprendizaje concreto (DANE, 2019). Este objetivo puede ser alcanzado a través de diferentes estrategias, entre las que la UNESCO (2019)

destaca aquellas que implican la colaboración entre individuos, así como las que incorporan el uso de herramientas informáticas con fines de aprendizaje y de desarrollo de habilidades tecnológicas. En este contexto, la UNESCO (2019) define como educativa cualquier actividad que involucre algún tipo de interacción destinada a generar aprendizaje, e incluye entre sus recomendaciones la comunicación indirecta o virtual, ya que esta facilita la creación de canales de aprendizaje que van más allá de las limitaciones físicas de los estudiantes (DANE, 2019).

En la adaptación realizada por el Gobierno de Colombia (DANE, 2019), se destaca que, como el aprendizaje, no solo se trata de adquirir conocimientos, sino también de modificar actitudes y valores, así como fomentar cambios en la comprensión y el comportamiento de una persona a través de la experiencia. Esto es especialmente relevante en una época en la que la experiencia puede ser facilitada mediante el uso de herramientas informáticas que permiten a un individuo conectarse instantáneamente con cualquier lugar del mundo, trascendiendo las limitaciones geográficas.

Esta discusión es abordada por Wing (2009), quien observó el papel del uso de herramientas tecnológicas para el mejoramiento de las habilidades sociales en función de proyectos colaborativo, así como el aprendizaje basado en la interacción persona-persona a través de las posibilidades comunicativas que brindan estos medios. El pensamiento de Wing (2009), con respecto al uso de la computación y del pensamiento computacional en términos investigativos y científicos, es un aporte novedoso de los últimos años al campo de la educación. Esta ingeniera sostiene que actualmente los procesos educativos se han volcado hacia el uso de computadores, y que no basta con dotar las escuelas con estos o dar instrucción a los estudiantes para su uso, sino que debe haber un aprendizaje que conduzca a la reflexión sobre la responsabilidad que conlleva su utilización.

En términos de computación es posible construir mundos virtuales que no estén restringidos por la realidad física, para expandir los horizontes educativos a límites insospechados y cuyas fronteras serían la voluntad y los objetivos del docente. El uso de dispositivos en clases permite poner

al alcance de los estudiantes experiencias de interacción en tiempo real. Pero al mismo tiempo, exponer al alumno a ambientes y experiencias nuevas exige desarrollar habilidades críticas para el procesamiento y validación de estos volúmenes de información (Wing, 2009).

Por otra parte, Siemens (2004) destaca la importancia de la comunicación en red entre personas, al hacer una analogía con otros tipos de redes (eléctricas, computacionales, etc.), en las que los nodos compiten siempre por articularse o conectarse, ya que dicha integración representa la supervivencia del nodo (un nodo eléctrico sin conexión no puede operar, así como una terminal PC no se puede comunicar si no se conecta a la red). En este sentido, el autor plantea que las personas, al igual que los nodos, presentan barreras de articulación con el mundo si no logran articularse a la red; es por esta razón que supone un reto lograr que los sistemas de aprendizaje tengan en cuenta la importancia de que los alumnos logren desarrollar capacidades para comunicarse en red, no solo como una alternativa de competitividad en un mundo globalizado, sino también como la oportunidad de abrir ventanas hacia otros contextos y culturas para enriquecer y diversificar el conocimiento.

De esta manera, el trabajo colaborativo no solo contribuye al desarrollo de conocimientos, sino que también promueve valores como la colaboración, la responsabilidad, el liderazgo y el respeto entre los participantes, al mismo tiempo que fomenta la comunicación y la labor en equipo. Por último, a través de la cooperación y el respaldo mutuo entre los miembros del equipo, se fomenta la autoevaluación, una habilidad crucial en los enfoques pedagógicos que fomentan la independencia, el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo (Paz, 2007). No obstante, de acuerdo con Scagnoli, la implementación de estrategias que faciliten la transición del aprendizaje individual al aprendizaje colaborativo se basa en una pedagogía inspirada en el constructivismo social, que busca fomentar ejercicios donde el estudiante participe activamente dentro de un ambiente de aprendizaje. Para el docente, esto implica entender tanto el entorno virtual como el propósito del aprendizaje colaborativo.

Por esta razón, resulta fundamental tener familiaridad con el uso de estas herramientas, ya que esto también contribuye a la planificación de actividades y clases (Scagnoli, 2005).

Del mismo modo, Castells (2002) asocia el concepto de sociedad del conocimiento a un paradigma tecnológico que responde a la cultura de estos tiempos. Por lo que se puede decir que las TIC de las que hoy se dispone no son más que una respuesta o un resultado de las formas de vida y de interacción que se desarrollan en el siglo XXI. En otras palabras, se infiere que aquella persona que no logra actualizar sus formas de vida (social, personal, educativa, cultural, laboral, otras) es alguien que no se adapta asertivamente en la sociedad en la que vive. Así pues, no cabe duda de la importancia que representa la educación articulada a la tecnología y a la comunicación en red.

Para finalizar, es importante resaltar que los desarrollos epistemológicos, metodológicos y didácticos de la dimensión tecnológica no pueden ser ignorados por la escuela. Por lo tanto, esta investigación se problematiza en torno la manera en que las ciencias sociales escolares requieren una renovación pedagógica que refleje el cambio de paradigma cultural y las transformaciones en las formas de aprender. En la actualidad, las pedagogías emergentes se erigen como herramientas clave para abordar estas demandas, integrando medios tecnológicos como facilitadores del proceso educativo. Autores contemporáneos como Gómez, et al. (2018) resaltan la importancia de adoptar enfoques pedagógicos que promuevan la participación activa de los estudiantes, fomenten la construcción colaborativa del conocimiento y aprovechen el potencial de las tecnologías digitales para enriquecer las experiencias de aprendizaje en el ámbito de las ciencias sociales.

En este sentido, el diseño de ambientes de aprendizaje que incorporen herramientas tecnológicas permite una mayor interacción, exploración y análisis de fenómenos sociales, propiciando así una comprensión más profunda y significativa de los contenidos disciplinares. Esta perspectiva reconoce que las formas de aprender han evolucionado en consonancia con los avances

tecnológicos y socioculturales, y enfatiza la necesidad de adaptar las prácticas educativas para responder a dichos cambios y promover el desarrollo integral de los estudiantes.

En la era actual donde la información está al alcance de todos, resulta crucial priorizar el desarrollo del pensamiento crítico más que la mera acumulación de datos en la memoria. Si bien es cierto que el conocimiento es enriquecedor, el enfoque predominante en el sistema educativo actual todavía se inclina excesivamente hacia la memorización de información específica y el cumplimiento de instrucciones, en un contexto donde el error frecuentemente no es aceptado, promoviendo así un rol pasivo en los estudiantes (Torres, 2019). Este es uno de los principales obstáculos a los que esta investigación hace frente, pues, aunque es valioso que los alumnos aprendan hechos, es imperativo adoptar un enfoque más flexible que les permita construir su propio aprendizaje, otorgándoles un papel más activo y central en su educación.

A este reto responden las pedagogías activas con una gama de metodologías que sitúan al estudiante en el centro del proceso educativo, promoviendo su rol activo en la construcción del conocimiento. Este enfoque se diferencia sustancialmente de los métodos tradicionales de enseñanza, que a menudo se centran en la transmisión pasiva de información desde el docente hacia el estudiante (Torres, 2019). Dentro de las pedagogías activas, los estudiantes son considerados como el principal agente de su aprendizaje, lo cual implica una participación dinámica y reflexiva en su propia educación. Entre ellas se destacan el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje colaborativo, método de casos, aula invertida y evaluación formativa entre otras.

Sin embargo, a esta investigación le interesa realizar un desarrollo epistemológico, pedagógico y didáctico sobre las redes virtuales de aprendizaje (RVA) al ser un campo de conocimiento con avance investigativo mucho menor y más reciente que las mencionadas pedagogías activas. Este trabajo no busca hacer un estudio comparativo, sino prefigurar una propuesta pedagógica sobre las perspectivas que ofrece la conformación de RVA para que los aprendizajes implementados

en la escuela se interrelacionen con problemáticas que ocurren fuera de ella. En la medida en que las RVA posibiliten la creación y consolidación de comunidades de aprendizaje extendidas y dinámicas, la escuela contemporánea tendrá la posibilidad de explorar entre la amplia gama de pedagogías emergentes y escoger la que mejor responda a sus necesidades educativas y contextuales.

De acuerdo con las ideas relacionadas anteriormente, es necesario construir diseños pedagógicos enmarcados en paradigmas educativos que respondan a las necesidades educativas y tecnológicas de hoy, para así propiciar ambientes de aprendizaje más autónomos en los que el maestro tenga un papel orientador y el estudiante sea el centro de la labor educativa. Estos ambientes de aprendizaje eficaces se fundamentan en prácticas pedagógicas que se ajustan a las necesidades cognitivas y emocionales de los estudiantes. Según Blayone et. al (2017), el diseño pedagógico debe ser reflexivo y centrarse en crear un ambiente que fomente tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades críticas y analíticas. Los principios de un buen diseño pedagógico incluyen la claridad en los objetivos de aprendizaje, la interactividad, y la evaluación continua, que son esenciales para que el aprendizaje sea significativo y duradero.

Respecto a la autonomía en el aprendizaje se refiere a la capacidad de los estudiantes para tomar control de su educación, gestionando su propio proceso de aprendizaje. Hase y Kenyon (2007) definen esto como "aprendizaje heutalógico", que se centra en el desarrollo de la capacidad del estudiante para aprender de manera autodirigida. En estos entornos, los estudiantes no solo siguen instrucciones, sino que también tienen la libertad de explorar y experimentar, lo que fomenta una motivación intrínseca y una actitud proactiva hacia el aprendizaje. En este sentido, el rol del docente en el siglo XXI se ha transformado significativamente, enfocándose más en ser un facilitador del aprendizaje que un transmisor de conocimiento. Fullan (2013) sugiere que los educadores deben actuar como agentes de cambio que motivan y empoderan a los estudiantes para que tomen un papel

activo en su aprendizaje. Este cambio implica una adaptación constante a nuevas tecnologías y métodos pedagógicos que soporten un aprendizaje más colaborativo y centrado en el estudiante.

1.2 Pregunta de investigación

Las reflexiones anteriores plantean la cuestión de si el desinterés que muestra la población estudiantil hacia las ciencias sociales escolares, además de la ausencia de relación entre lo que se aprende de las ciencias sociales escolares y lo que sucede en el mundo que habitan los estudiantes, puede solucionarse a través de la conformación, integración y uso de las RVA en el proceso educativo. Es claro que, en la sociedad de hoy, los medios tecnológicos de información y comunicación han asumido un rol crucial. Asimismo, es evidente que la gran mayoría de las actividades cotidianas de las personas están vinculadas a estas formas de comunicación. En la actualidad, el ciudadano promedio no concibe su vida sin estar constantemente en línea y sin el uso de dispositivos que son comunes en la configuración de la sociedad global en la que vivimos.

Por lo tanto, esta investigación buscar dar solución a los siguientes interrogantes: ¿Cuáles aportes significativos pueden hacerse en un mundo globalizado y articulado por los medios digitales y tecnológicos para aprender ciencias sociales escolares mediante las tecnologías en la educación media? ¿Qué características ha de tener un diseño pedagógico de las ciencias sociales escolares conectado con fenómenos reales a través de redes virtuales de aprendizaje? ¿Cuáles son las demandas educativas de los estudiantes de la educación media para aprender ciencias sociales escolares? ¿Cómo conectar los contenidos abordados en el aula de clases con los fenómenos que suceden fuera de la escuela? Y, finalmente, la pregunta en que se centra el presente trabajo:

¿Cómo establecer relaciones pedagógicas entre las ciencias sociales escolares y las problemáticas reales para lograr un aprendizaje activo a través de las redes virtuales de aprendizaje?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Construir un diseño pedagógico en ciencias sociales escolares para que se establezcan relaciones pedagógicas con las problemáticas reales a través de las redes virtuales de aprendizaje.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Identificar las necesidades de aprendizaje en ciencias sociales escolares de los estudiantes de la educación media.
2. Formular estrategias que establezcan relaciones pedagógicas entre las ciencias sociales escolares y las problemáticas reales a través de las redes virtuales de aprendizaje.
3. Analizar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes a través de la implementación de las estrategias pedagógicas para las ciencias sociales de la educación media.

1.4 Justificación

La educación es sin duda un ámbito que demarca una serie de retos relacionados con el desarrollo tecnológico. Según Hernández (2017), los profesores deben abrazar una perspectiva transformadora que integre el conocimiento y las habilidades adquiridas por los estudiantes en el contexto de una sociedad basada en el conocimiento. Los aprendices actuales han crecido y se han educado en medio de un contexto tecnificado, en el que han surgido las RVA, entendidas como una comunidad de personas que se conectan en línea para compartir información, colaborar y crear conocimiento (Molina, 2015). Por lo tanto, el aprendizaje en la escuela se potencia cuando se cuenta con espacios en los que es posible incorporar los medios tecnológicos.

El incremento en el uso de recursos tecnológicos e internet para satisfacer necesidades en todos los aspectos de la vida humana sugiere que, aunque actualmente la tecnología es una opción, en un futuro cercano se convertirá en un elemento indispensable para la mayoría de las actividades,

incluyendo la educación. En Colombia, así como en el mundo, se observa un incremento progresivo en el acceso a internet bajo diversas tecnologías.

El crecimiento en el número de usuarios de internet es significativamente acelerado en el mundo: entre los años 2005 y 2021, se pasó de 1.023 millones de usuarios a 4.901; mientras que, en Colombia, tan solo entre los años 2018 y 2021, se observó un incremento de 6,58 millones de suscripciones a internet a 8,21 millones (Larocca, 2022). De esta manera, se puede decir que la tecnología sigue siendo protagonista en estos tiempos y la tendencia se mantiene creciente. Por esto, se considera fundamental que el ámbito educativo se prepare para que los medios informáticos se conviertan en parte inherente de sus procesos.

Entendiendo que las ciencias sociales escolares buscan la comprensión de las dinámicas de la sociedad, el conformar las RVA con actores educativos de diferentes lugares del mundo permite abrir puertas tecnológicas hacia otras zonas geográficas, y generar experiencias interculturales que potencien los aprendizajes curriculares de las ciencias sociales escolares, para aplicar lo que se aprende en la comprensión de fenómenos reales que ocurren a kilómetros de distancia de cada escuela. En este sentido, el presente trabajo se propone construir un diseño pedagógico en el que, a través del uso de las RVA, se permita a los estudiantes interactuar de forma directa y significativa con el resto del mundo, saliendo así de la visión estática y simplificadora que los libros de texto escolares ofrecen de él.

Por otra parte, uno de los referentes más importantes para tener una visión amplia de la situación del aprendizaje de las ciencias sociales escolares son los resultados de las pruebas estandarizadas Saber 11, que revisan tres dimensiones: pensamiento social, interpretación y análisis de perspectivas. Los estudiantes son evaluados en su capacidad para comprender, analizar y aplicar conocimientos en estas áreas. Algunos temas específicos pueden incluir eventos históricos, procesos políticos, conceptos económicos, geografía física y humana, además de cuestiones sociales

relevantes. Los resultados en ciencias sociales en la prueba Saber de 2023, publicados por el ICFES, mostraron que el promedio nacional fue de 257 de 500 puntos posibles. Si bien Bogotá obtuvo resultados levemente por encima de la media, aún se encuentra muy lejos de alcanzar resultados elevados, igual que el resto de las ciudades troncales del país. Es importante indicar que resultados promedio tan bajos en las ciudades con mayores posibilidades de conectividad, infraestructura y recursos en general, dejan expectativas desalentadoras para las zonas más aisladas de Colombia.

Ante estos resultados, la escuela actual necesita de modelos, métodos, metodologías y estrategias que cubran las necesidades pedagógicas de los alumnos en términos de ambientes educativos que favorezcan el aprendizaje significativo, despierten el interés por aprender y ofrezcan conocimientos prácticos que puedan ser utilizados fuera del aula de clases. Al respecto, las facultades de Educación son las llamadas llenar estos vacíos de diferentes frentes de investigación y desarrollo.

Aunque las autoridades educativas de distintos niveles son conscientes de la importancia y el impacto de la incorporación de las TIC, aún hay aulas en las que, a pesar de disponer de los recursos necesarios, su uso es limitado debido a la resistencia al cambio que prevalece en muchas instituciones educativas. Por lo tanto, el desafío va más allá de cerrar las brechas tecnológicas: se trata de utilizar adecuadamente estas herramientas educativas para maximizar su potencial pedagógico y lograr una transformación efectiva en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje (Cervantes y Barrios, 2023).

Algunos estudios como el desarrollado por Cervantes y Barrios (2023) muestran la importancia del uso de recursos tecnológicos como las aplicaciones interactivas y multimedia en la educación actual. En su artículo demuestra mediante la experimentación que es posible obtener mejores resultados cuando los procesos pedagógicos están mediados por recursos tecnológicos. Resultados similares pueden ser encontrados en el trabajo de Benítez et al. (2019), quienes no solo pudieron demostrar la favorabilidad que se obtiene de la tecnología en la enseñanza, sino que también resaltaron que esta se constituye como un recurso de alto impacto para la formación de la población

con necesidades educativas especiales. Finalmente, otros estudios como los de Roca (2022) y Estrada y Bennasar (2021) demuestran que las RVA pueden ser integradas a la enseñanza de cualquier asignatura establecida en currículo escolar. Bajo esta perspectiva, se observa una enorme brecha entre la realidad que se vive en la escuela y los planteamientos de las teorías constructivistas, motivo por el cual son necesarios más esfuerzos para cerrarla.

1.5 Estado del Arte o de la Cuestión

El panorama educativo contemporáneo se encuentra inmerso en una era caracterizada por una constante y acelerada evolución tecnológica. En particular, el surgimiento de tecnologías disruptivas y de las RVA han transformado significativamente las formas de enseñar y aprender, especialmente en el ámbito de las ciencias sociales escolares. Esta revolución tecnológica ha brindado a educadores y alumnos una gama de herramientas y oportunidades sin precedentes para explorar, comprender y contextualizar los conceptos sociales en un mundo cada vez más interconectado.

Este apartado se realiza a través de un ejercicio de bibliometría analítica basado en las publicaciones indexadas en el repositorio Scopus, con el objetivo de levantar el estado actual de la investigación a través de la recopilación de la literatura especializada que se produce a nivel internacional y nacional. Este trabajo permite identificar las tendencias, tensiones y vacíos en torno al aprendizaje de las ciencias sociales escolares, las RVA y los puentes que existen entre estas dos categorías.

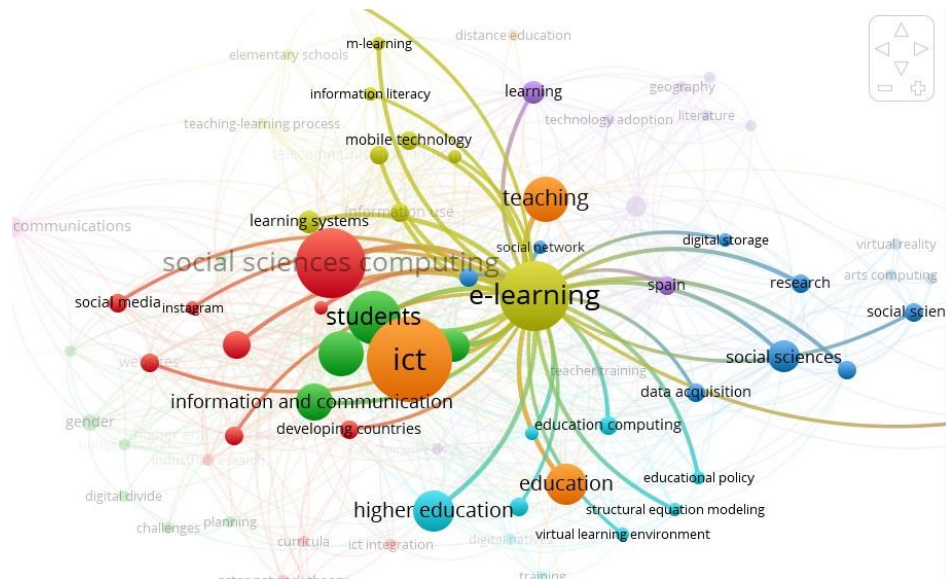
En la etapa inicial se encontraron 4569 artículos sobre las ciencias sociales escolares y 1720 documentos relacionados con las RVA. Luego se hizo una delimitación por medio de los filtros de búsqueda del repositorio, teniendo en cuenta criterios de elegibilidad como: fecha de publicación entre 2020 y 2024; áreas temáticas: ciencias sociales escolares, sicología, tecnología educativa, pedagogía, humanidades; palabras claves: Aprendizaje, escuela, colaboración, comunidades de aprendizaje, pedagogías activas.; idioma de publicación: inglés y español; además, también se tuvo

en cuenta que su acceso fuera abierto. Luego de dicha filtración, el número de documentos se redujo 79 sobre ciencias sociales escolares y a 53 en cuanto a las RVA.

Además, mediante el software VOSViewer se realizó un mapeo de las concurrencias semánticas, categorías compartidas, autores con mayor nivel de citación, *clusters* de investigación y de las instituciones académicas que se han dedicado a la producción científica en torno a las RVA, a las tecnologías disruptivas en educación y al aprendizaje de las ciencias sociales escolares. El resultado de esta información se plasma en el siguiente gráfico mediante redes y nodos, así como puntos de calor de acuerdo a la intensidad de las relaciones que se tejen entre las diversas producciones académicas identificadas.

Figura 1.

Mapa de concurrencias – VOS Viewer.



Nota. El gráfico es generado a través de la información obtenida en Scopus y procesada mediante el software VOS Viewer.

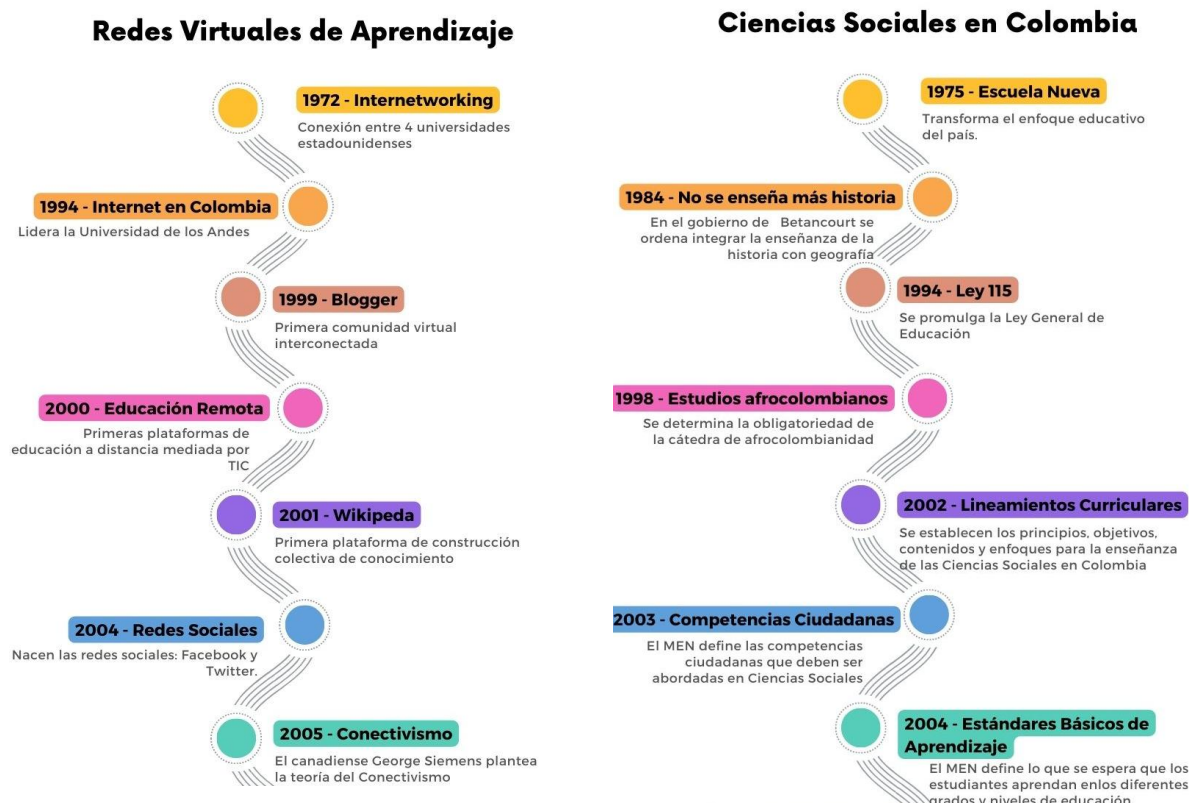
En la Figura 1 se pueden apreciar las relaciones entre el aprendizaje virtual y otros conceptos como TIC, enseñanza, aprendizaje, ciencias sociales escolares, entre otros. Este mapa muestra los acoples bibliográficos que aparecen al delimitar las investigaciones producidas tras la pandemia de COVID-19, en los que se tienden puentes entre las ciencias sociales escolares y el uso de tecnologías

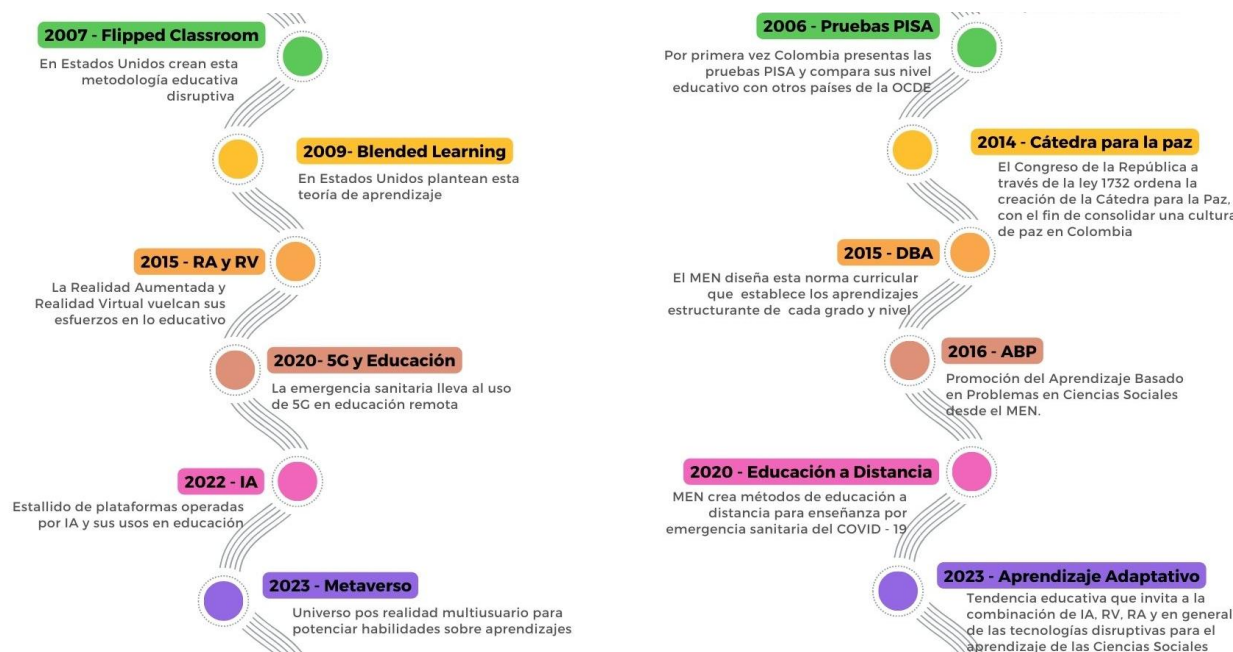
disruptivas en la escuela. En este se identifican las tendencias investigativas en el mundo, así como en Colombia. Esta perspectiva dual permite no solo apreciar el panorama global de las redes virtuales de aprendizaje en las ciencias sociales, sino también resaltar las contribuciones locales que, en el caso colombiano, pueden aportar perspectivas y soluciones únicas a los desafíos educativos en un contexto sociocultural particular.

En un esfuerzo por comprender a cabalidad este fenómeno educativo, se ha realizado una revisión sistemática que incluye artículos científicos, libros, foros especializados y publicaciones relevantes. Además, dicha revisión se presenta como el lugar inicial para comprender la dinámica y la evolución de la integración del componente tecnológico con las ciencias sociales escolares. A continuación, se incluyen dos líneas del tiempo que condensan la información significativa encontrada en el levantamiento del estado de la cuestión.

Figura 2.

El desarrollo de las RVA y las Ciencias Sociales Escolares en Colombia





1.5.1 Redes virtuales de aprendizaje (RVA)

En los estudios analizados y consultados a nivel internacional se encuentra el artículo de Rivas et al. (2021) que tiene como objetivo comprender los factores que influyen en el proceso de aprendizaje universitario, específicamente en un entorno virtual de aprendizaje (EVA). La metodología aplicada incluye técnicas de aprendizaje automático a un conjunto de datos públicos. El análisis realizado revela la importancia de este factor en el desempeño académico de los estudiantes de máster, y concluye que la frecuencia de acceso a los recursos en la plataforma VLE se destaca como un predictor significativo del éxito académico. Por su parte, Torres et al. (2021) en su disertación tiene como objetivo conocer la percepción de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la educación de la Universidad de Granada sobre el modelo pedagógico adoptado durante el confinamiento en el segundo semestre del curso 2019-2020. La batería de instrumentos incluye una serie de cuestionarios en línea para recolectar información. En los resultados obtenidos los estudiantes expresan una insatisfacción con las funciones, tareas y tutorías del profesorado en el entorno de e-

learning. El estudio concluye que se requiere una mayor capacitación en el uso de herramientas digitales para profesores y estudiantes.

Orozco et al. (2022) en su investigación doctoral tiene como objetivo implementar un EVA utilizando redes sociales como herramienta complementaria a la enseñanza presencial en la educación superior, la metodología de la investigación fue cualitativa. En los resultados se identifican elementos clave sobre cómo las redes sociales pueden configurarse para utilizarlas como herramienta educativa complementaria, y concluye que la incorporación de tecnologías como las redes sociales puede mejorar la experiencia educativa complementaria a la enseñanza presencial.

Una investigación relacionada con las comunidades de aprendizaje es la Salas (2020) que tiene como objetivo proponer lineamientos para convertir a las redes sociales en comunidades de aprendizaje, aprovechando su potencial en el contexto de la enseñanza remota debido al brote de coronavirus. La metodología de la investigación es una revisión documental para recopilar información y analizar el papel de las redes sociales en la formación virtual. En los resultados se identifican tres principales beneficios de convertir las redes sociales en comunidades de aprendizaje: la facilitación del acceso a la información, la interconectividad ubicua, que permite una conexión constante en cualquier momento y lugar y la distribución rápida, libre y de gran alcance de contenidos educativos. Por lo tanto, concluye que las redes sociales tienen un potencial significativo para ser utilizadas como comunicadores de aprendizaje en el contexto de la enseñanza remota.

Finalmente, Ortiz y Correa (2020) en su investigación se proponen como objetivo analizar las experiencias educativas relacionadas con el desarrollo e implementación del conectivismo en procesos educativos en red, así como su relación con las perspectivas sistémicas y ecológicas del flujo de información y conocimiento. La apuesta metodológica consiste en una revisión sistemática de literatura. En los resultados se identifican conceptos como los ecosistemas educativos, el actor-red, el eco-conectivismo y el aprendizaje nómada como elementos resultantes de este contexto. El estudio

concluye que el conectivismo y sus implicaciones pedagógicas pueden contribuir significativamente al desarrollo de estrategias educativas más adaptadas a los entornos digitales y a las necesidades de los estudiantes en la era de la información y la comunicación.

1.5.2 Mediaciones tecnológicas y ciencias sociales escolares

En el *British Journal of Educational Technology*, Oliveira et al. (2021) publican un estudio titulado ‘An exploratory study on the emergency remote education experience of higher education students and teachers during the COVID-19 pandemic’. El propósito central de este trabajo es entender cómo la tecnología actúa como mediadora en el proceso de aprendizaje durante las primeras etapas de la pandemia. Además, se busca explorar cómo tanto estudiantes como docentes experimentaron la transición abrupta hacia la educación virtual. Para abordar esta investigación, se adopta un enfoque metodológico cualitativo. Se realizan treinta entrevistas en profundidad y semiestructuradas, distribuidas entre 20 estudiantes y 10 docentes. Posteriormente, los datos recopilados son analizados mediante una codificación temática. Este enfoque facilitó la identificación de patrones, recurrencias temáticas y percepciones comunes tanto de estudiantes como de docentes en relación con el uso de la tecnología durante el proceso educativo virtual. Los resultados de este análisis ofrecen claves sobre las experiencias, desafíos y oportunidades que surgen en el contexto de la virtualización educativa durante la pandemia.

Otra investigación relevante es la de Tamayo y Otero (2020) cuyo objetivo es describir los significados asociados a situaciones problemáticas, riesgos, oportunidades y mediaciones en el uso de Internet en la asignatura de ciencias sociales por parte de adolescentes, padres/madres y profesorado en instituciones educativas de la ciudad de Medellín. El estudio es de tipo cualitativo y los resultados muestran la percepción de insuficiencias por parte de los jóvenes respecto a la actuación de padres/madres y docentes en la mediación del uso de internet. La investigación recomienda

abordar las tensiones entre oportunidades y riesgos en el uso de Internet por parte de adolescentes para el aprendizaje de ciencias sociales.

Así mismo, Torres y Torres (2020) plantean un enfoque de educación digital dirigido a estudiantes de pregrado en habilidades para las ciencias sociales. En su implementación, llevan a cabo una recopilación de información a través de diversos métodos, como entrevistas en profundidad, cartografías sociales, registro fotográfico, historias de vida y exploración de campo. Los datos recopilados son analizados y transformados en recursos pedagógicos para diseñar un programa de formación virtual enfocado en la promoción de la paz, dirigido a estudiantes universitarios en Medellín. Los resultados de este estudio resaltan la importancia de proponer enfoques novedosos para enseñar y aprender ciencias sociales escolares que integren elemento que reconozcan el contexto, la historia y el territorio. Además, subrayan la importancia de que los modelos educativos actuales reconozcan los elementos sociales y culturales que pueden ser trabajados por medio de las TIC y así fortalecer las competencias ciudadanas.

Frente la construcción de cultura y educación para la paz Del Mar et al. (2020) realizan una revisión sobre la implementación de estos procesos en instituciones educativas, y diseñan estrategias pedagógicas complementarias para su fortalecimiento y eficacia desde las ciencias sociales escolares. La metodología de la investigación consiste en una revisión sistemática de la bibliografía relacionada. En los resultados destaca la ampliación y complejización de los escenarios y actores educativos relacionados con la educación y cultura de paz en instituciones educativas a escala internacional. La investigación plantea la necesidad de desarrollar propuestas concretas y efectivas para integrar la educación y cultura de paz en el currículo escolar y en la vida cotidiana de la comunidad educativa.

Finalmente, Chávez et al. (2023) construyen estrategias metodológicas basadas en el principio de las pedagogías activas con el objetivo fue fortalecer las capacidades cognitivas de los estudiantes de quinto año de educación básica en la asignatura de ciencias sociales mediante el uso de mediación

audiovisual, específicamente a través de videos educativos en la plataforma YouTube. Se utiliza un enfoque cuantitativo de tipo explicativo y se emplea un diseño cuasiexperimental. En los resultados, los estudiantes muestran un bajo nivel de conocimiento sobre los contenidos de la época aborígen antes de la intervención, con una media de 5.8 sobre 10 puntos. La investigación ofrece resultados valiosos sobre la aplicación de las pedagogías activas en el aprendizaje de las ciencias sociales escolares.

1.5.3 Innovaciones educativas para aprender ciencias sociales escolares.

El campo del aprendizaje de las ciencias sociales ha tenido avances sobresalientes en los últimos años, para Pinagorte (2021) su labor investigativa tiene como objetivo determinar el aporte del Visual Thinking como herramienta para los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de este campo de conocimiento. El autor realiza un análisis cualitativo que incorpora técnicas de tipo explicativo. En los resultados evidencia que el 91% de los estudiantes expresan su interés en incorporar Visual Thinking en la elaboración de sus tareas escolares. El estudio plantea las posibilidades que ofrece la implementación de esta metodología en la escuela, además resalta el interés de los estudiantes en utilizar Visual Thinking en sus tareas escolares, lo que sugiere una receptividad positiva hacia esta técnica como herramienta de enseñanza-aprendizaje.

Se identifica una tendencia investigativa en tecnología educativa aplicada en escuelas rurales, por ejemplo, Martínez et al. (2022) estudia la innovación educativa en colegios rurales en el Perú durante el confinamiento del COVID 19. En la metodología se utiliza un enfoque mixto de nivel exploratorio. En los resultados emergen varias categorías, entre ellas: adaptación a la innovación educativa, formación docente, apoyo familiar, nuevos roles de los docentes y estudiantes. Y se encuentran puntos de vista favorables de los docentes que laboran en instituciones rurales en la región de Ayacucho, Perú, quienes se adaptan a la educación bajo la modalidad virtual. El autor concluye que es necesario desarrollar secuencias centradas en las Tecnologías de la Información y la

Comunicación (TIC) para la capacitación, planificación, gestión y disposición de recursos con el objetivo de ofrecer mejores experiencias educativas.

Un clúster de investigación identificado se encuentra en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada en el que resalta el trabajo de Alarcón (2021) quien plantea una investigación en prácticas innovadoras en la didáctica de las ciencias sociales y evalúa dos diseños pedagógicos implementados entre el 2020 – 2021. Estos procesos fueron adelantados en modo online debido a las medidas adoptadas por el Covid-19, y se abordan con una metodología diversa que incluye el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas y el pensamiento del diseño. El autor concluye que la adaptación virtual de los contenidos tiene un impacto positivo en el aprendizaje significativo de ciencias sociales en los estudiantes.

En la misma línea temática Nugrana y Liow (2021) analizan los resultados de aprendizaje de estrategias en línea durante el confinamiento a causa del COVID-19 en Indonesia. El objetivo principal del estudio es identificar las potencialidades del aprendizaje remoto desde casa como respuesta a la política de cierre de escuelas debido a la interrupción del COVID-19. Se realiza una revisión de la literatura relacionada con el aprendizaje en casa durante la pandemia. En los resultados se identifican 12 elementos estratégicos para apoyar el aprendizaje de los estudiantes desde el hogar, incluyendo: Mentalidad y propiedad del aprendizaje, conciencia situacional, visión e innovación en el aprendizaje, aprendizaje colaborativo, habilidades de pensamiento crítico, alto compromiso, nuevas habilidades de aprendizaje, recursos de conocimiento, gestión independiente del aprendizaje, innovación en competencias académicas, y equilibrio del aprendizaje. En conclusión, los hallazgos identificados proporcionan una solución relevante para apoyar a los estudiantes a aprender desde casa.

1.5.4 Comunidades de aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje se han posicionado como espacios en los que se promueve la inclusión educativa y social, al respecto Escuder et al. (2022) realiza una revisión sistemática con el objetivo de revisar la efectividad de las comunidades de aprendizaje en la mejora del rendimiento académico de los estudiantes y la promoción de la inclusión, a través de la implicación de los familiares en los centros, los grupos interactivos, las tertulias literarias dialógicas, la organización del profesorado y de los recursos del centro, y el mantenimiento de altas expectativas para todo el alumnado. La revisión aborda 16 artículos científicos publicados en las dos últimas décadas sobre las comunidades de aprendizaje. Los resultados muestran un incremento del rendimiento académico del estudiantado como principal efecto de estas comunidades.

Del mismo modo Hernández y Miranda (2020) investigan sobre la gestión educativa estratégica como eje para la transformación de comunidades de aprendizaje mediante la creación de una biblioteca escolar. La metodología de la investigación es de tipo mixto y de alcance descriptivo exploratorio. En los resultados observados se determina la importancia de recuperar espacios escolares mediante prácticas de intercambio y se destacó el valor de la gestión educativa estratégica como un elemento central para la transformación y el diálogo en las comunidades de aprendizaje. También Hernández et al. (2022) investigan sobre las comunidades de aprendizaje y las nuevas tecnologías con el objetivo de promover la formación integral de cada estudiante mediante el uso adecuado de las nuevas tecnologías y la intervención familiar y social. La metodología de la investigación es cualitativa y posibilitó identificar el potencial de las nuevas tecnologías en el proceso educativo, especialmente en el contexto de la educación virtual impulsada por la pandemia de COVID-19.

1.5.5 Tensiones y tendencias

En la escuela contemporánea el e-learning está experimentando un aumento significativo debido a su impacto positivo en los resultados de las pruebas estandarizadas, especialmente en la modalidad de aprendizaje combinado. No fue hasta el año 2020 en el contexto de la pandemia de COVID-19 que la educación primaria y secundaria comenzó a incorporar (por razones de necesidad) la modalidad virtual. Incluso, aún en sus últimos informes la UNESCO (2023) considera la contingencia de salud como el punto de partida de un proceso que, a pesar de tantos estudios, recién está comenzando a implementarse en las aulas. Este nuevo enfoque pedagógico que consiste en entender la educación a partir de estas nuevas tecnologías (ya no meros medios de transmisión de conocimientos sino de creación de saberes), en contraste con el método tradicional, está siendo adoptado por varias instituciones para su implementación y posterior comparación de resultados a la espera de una confirmación empírica al respecto.

Numerosos estudios han realizado comparaciones entre el aprendizaje presencial y modalidades de aprendizaje en línea o combinado. Estas investigaciones pretenden determinar qué formato proporciona un rendimiento académico superior, genera mayor satisfacción entre los estudiantes o alcanza tasas más altas de finalización de los cursos. El objetivo de estos estudios es el de analizar los factores que posibilitan y los que limitan el aprendizaje. Además, examinar y plantear interrogantes sobre la pertinencia de la investigación que se enfoca en comparar los diversos formatos del e-learning, del aprendizaje en línea, del aprendizaje combinado y de la modalidad presencial de enseñanza y aprendizaje tradicional. Pero también, y más importante aún, las limitaciones que aparecen de estas nuevas modalidades para comprender fielmente cuáles son los nuevos desafíos de la educación en un contexto de globalización y la educación 5.0.

En general, los enfoques de aprendizaje en línea basados en modelos constructivistas sociales están adecuadamente situados para satisfacer las expectativas de gobiernos y entidades económicas

y de desarrollo social, los cuales buscan individuos comprometidos con competencias sólidas en resolución de problemas, pensamiento crítico y colaboración. Aun así, estas decisiones de índole política no son más que el punto de partida para la pedagogía moderna.

La aplicación de estas innovaciones no es, por sí sola, prueba de su éxito pedagógico, aunque sí sirven, a través de la experiencia, para poner en evidencia los desafíos inherentes a estas nuevas modalidades. Los resultados derivados de estas múltiples fuentes indicarán si las RVA funcionan para fomentar un aprendizaje significativo, además, generar un avance sustancial en las habilidades orales de los estudiantes que participan de la investigación.

La educación en la actual sociedad del conocimiento, signada por vertiginosos cambios producto de los efectos de la globalización en una realidad compleja en la que los actores educativos cuentan con las herramientas y mecanismos disponible en la era digital, para garantizar su conectividad, se enfrenta, según criterios de Sánchez (2018) a un nuevo reto: “...lograr una educación global que abarque las necesidades de formación del capital humano con la finalidad de generar una praxis educativa integral, desarrollando desde y fuera del aula, habilidades, competencias y conocimientos de utilidad”. (Sánchez, 2018, p.79)

La era de las tecnologías ha generado nuevos desafíos en cuanto a la información que los alumnos consumen fuera de las escuelas. Tanto por medios como a través de internet, los individuos están cada vez más sujetos a cantidades nunca antes imaginadas de información. En este sentido, es necesario que los nuevos paradigmas pedagógicos incorporen toda esa información extra curricular como parte del proceso de educación de las personas. Esto significa una reformulación de todo el proceso de enseñanza - aprendizaje, en el que el saber no es exclusivo de las escuelas, pero, aún más, el rol mismo del docente ha tenido que re significarse en cuanto que educar ya no puede reducirse, simplemente, al hecho de transmitir un conocimiento. La educación actual requiere, además, de preparar al alumno para una vida mucho más compleja que en épocas anteriores. Hoy el docente debe

dar herramientas, generar preguntas, estimular el desarrollo de habilidades más que transmitir saberes; formar para que el alumno sea capaz de moverse en ese mundo virtual en el que abunda la información (falsa y verdadera) y ser capaz de procesarla de maneras correctas, entender las formas de aprovecharla. En un mundo virtual y tecnocrático, la educación ha de formar individuos capaces de manipular ese mundo de posibilidades virtuales reduciendo el margen de error a valores mínimos. En este sentido, la definición de “calidad” de la educación ha de ser reformulada íntegramente. Esta apertura del aprendizaje requerirá una revisión y un ajuste de los mecanismos de aseguramiento de la calidad, para garantizar que los estudiantes reciban oportunidades de aprendizaje de alta calidad que sean reconocidas en el mercado laboral y en otros ámbitos.

El aprendizaje a lo largo de la vida es un derecho humano fundamental: todos deberían poder aprender lo que necesiten y quieran, en cualquier momento, más allá del sistema educativo formal, incluidos quienes dejaron la escuela antes del tiempo y desean volver, así como los que necesitan mejorar o actualizar sus conocimientos debido a cambios en el mercado laboral o a sus propios objetivos personales. Las TIC pueden utilizarse para proporcionar plataformas de aprendizaje más flexibles, que ofrezcan itinerarios de aprendizaje personalizados, en los cuales se integre el aprendizaje formal y el no formal. Asimismo, pueden propiciar una comunidad de aprendizaje que mejore la experiencia de los estudiantes. (UNESCO, 2023)

Aun así, el uso de las TICs, en términos generales, en la educación, acarrea consigo un nuevo desafío que es el de acrecentar las ya de por sí enormes desigualdades que enfrenta cada sistema educativo en todo el mundo. A las conocidas desigualdades materiales que los alumnos traen, el mundo virtualizado a través de medios informáticos ha hecho aún mayor esta falta de uniformidad. La enorme cantidad y variedad de medios que existe, así como las limitaciones de un hogar a otro de acceder a estos medios hace que la educación se encuentre, cuando no puede afrontar por sí misma estas barreras, con nuevos retos. Si los enfoques tradicionales evaluativos describen un ecosistema

estandarizado, estos argumentos actuales son obsoletos. Las viejas pretensiones de una educación homogénea han quedado lejos y el aprendizaje, en la actualidad, ya no puede entenderse como una medida universal que puede aplicarse a todos los alumnos por igual. Para la educación moderna, la evaluación se basa en la investigación acerca de cómo ocurre el aprendizaje y por cómo los alumnos reflexionan sobre su propio aprendizaje y hacen los ajustes para que logren una comprensión más profunda. Cuando los alumnos reflexionan sobre su propio aprendizaje y lo “comunican” a los demás que están intensificando sus conocimientos sobre un tema, sus puntos fuertes sobre aprendizaje, y las áreas en las que necesitan para desarrollar aún más (retroalimentación), entonces es cuando se produce un aprendizaje de calidad. (Farnós, 2024)

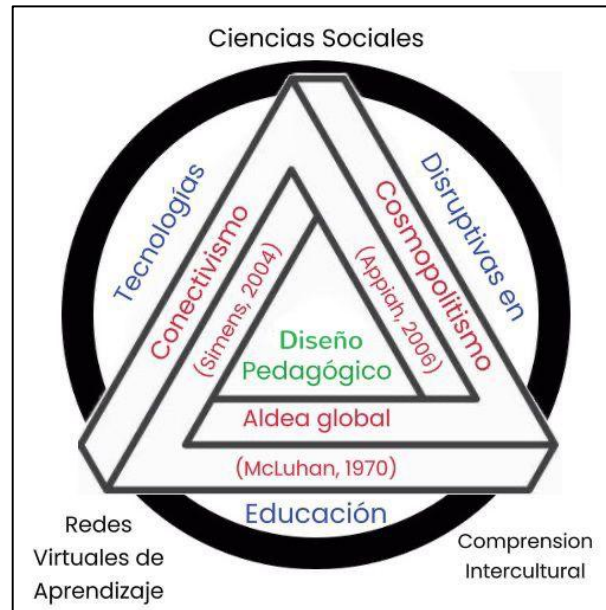
Por lo tanto, se identifica un vacío del conocimiento no sólo en la aplicación de las RVA en las ciencias escolares, sino el desarrollo de diseños pedagógicos que orienten la práctica educativa a las necesidades de aprendizaje actuales. A pesar de los desarrollos pedagógicos contemporáneos los sistemas educativos siguen orientados a la superación de pruebas. Los colegios son evaluados por las pruebas estandarizadas y toman sus decisiones en función a estos resultados lo que podría desplazar a los saberes y las habilidades necesarias para la vida. Investigaciones como las de Oliveira et al. (2021), Tamayo y Otero (2020), Torres y Torres (2020), Del Mar et al. (2020), Chávez et al. (2023) permiten concluir que existe una brecha entre los desarrollos teóricos y su puesta en práctica en las instituciones educativas.

Finalmente, se puede concluir que la tendencia es a focalizar las investigaciones sobre la enseñanza, abundan las investigaciones diagnósticas en esta área. A esta apuesta investigativa le preocupa el problema de la vinculación entre lo que aprenden los estudiantes en Ciencias Sociales con los fenómenos reales. Esta investigación ofrece una visión que hace frente a los problemas pedagógicos del aprendizaje de las Ciencias Sociales y prefigura una propuesta pedagógica mediada por las RVA.

Capítulo 2: Referentes teóricos

Figura 3.

Esquema de interrelaciones teóricas



Nota: Adaptado de Rodríguez (2023, p.7)

El aprendizaje significativo de las ciencias sociales escolares requiere que lo que circula en la escuela guarde relación con el mundo exterior. Es decir, que los aprendizajes sirvan para comprender, analizar e incluso proponer soluciones a las problemáticas emergentes del mundo contemporáneo. Esta investigación propone las RVA como un tipo de mediación, con modalidad sincrónica y asincrónica, en la que se conectan actores educativos de diferentes lugares del mundo para compartir sus experiencias y así dotar de significado y sentido a los contenidos curriculares definidos en la escuela. Este propósito se enmarca en el paradigma educativo conectivista propuesto por George Siemens (2004), en el que el intercambio y la colaboración a través de la tecnología son el componente medular de la práctica pedagógica.

Este intercambio educativo supone varios desafíos como la mediación tecnológica, la diferencia horaria, el idioma, las diferentes visiones que se tienen sobre lo político, lo social o lo sagrado, en otras palabras, el desafío es la comprensión intercultural. Esta categoría se ubica en el

tercer vértice del gráfico para llevar la reflexión académica a lo que significa construir una comunidad educativa global. Autores clásicos como McLuhan ya habían reflexionado sobre lo que implica vivir en un mundo interconectado (1970), las inmensas posibilidades de intercambio, así como la amenaza que significan las culturas hegemónicas en la conformación de la aldea global. Otros autores, como Appiah (2006), han planteado caminos basados en el diálogo y el establecimiento de relaciones más horizontales y mediadas por valores y principios éticos universales como la justicia y la igualdad. A continuación, se desarrollan las teorías que sustentan esta investigación.

2.1. Redes virtuales de aprendizaje (RVA)

Las RVA son entornos en línea que han sido diseñados para facilitar la comunicación y colaboración entre personas con fines educativos o de capacitación. Estas comunidades combinan las TIC con la pedagogía para ofrecer experiencias de aprendizaje interactivas y flexibles (Salas, 2020). Este tipo de diseño permite el intercambio de conocimientos entre instituciones educativas, maestros, museos, estudiantes y cualquier actor cuyos fines sean pedagógicos. Esto se logra a través de plataformas en línea que promueven la interacción entre los usuarios, lo que permite llevar a cabo aprendizajes significativos (Chong y Marcillo, 2020).

Las RVA fomentan el desarrollo de las habilidades colaborativas y el intercambio de información entre los participantes. Además, tienen el propósito de mejorar las experiencias de aprendizaje, principalmente en entornos de educación no formal, como la formación profesional, y con algunas adaptaciones también pueden ser beneficiosas en contextos de educación formal, como escuelas y universidades (Cedeño y Murillo, 2019). Desde el punto de vista de Silvero (2014), las RVA están fuertemente asociadas con las TIC por su gradual integración en todos los aspectos de nuestras vidas, al abarcar tanto el ámbito profesional como el personal.

Las RVA ofrecen una amplia gama de funcionalidades que enriquecen el proceso educativo. Estas plataformas no solo distribuyen recursos educativos en formatos variados como textos, fotos,

audio, simuladores y pasatiempos, sino que también facilitan discusiones en línea y la integración de contenido relevante de la web. Además, posibilitan la comunicación con expertos de cualquier lugar del mundo con fines educativos. Para maximizar su efectividad, es beneficioso integrar diversas aplicaciones que permitan un diálogo fluido tanto en tiempo real como diferido. Esto incluye la gestión eficiente de los recursos educativos y la administración de los participantes mediante sistemas que faciliten el seguimiento y evaluación del progreso de los estudiantes.

2.1.1. Obstáculos en las RVA

El uso de las RVA puede proporcionar una gran cantidad de beneficios a la educación actual. Sin embargo, es importante analizar algunas desventajas u obstáculos generados por el mal uso o un uso inadecuado de estas herramientas. Bogusevschi et al. (2020) caracterizan los desafíos que presentan las RVA y los clasifican en dos: los factores humanos (como la necesidad de capacitación) y los errores técnicos (como la calidad de la conexión a internet). En cuanto al factor humano, los docentes requieren de una formación continua ya que la tecnología evoluciona rápidamente en poco tiempo. Además, estas tecnologías podrían favorecer la distracción si la tarea no se organiza adecuadamente, ya que tanto la dispersión como la sobrecarga de información pueden impactar negativamente en el desempeño de estas herramientas.

Bogusevschi et al. (2020) también incluyen entre los obstáculos al tiempo. Según estos autores, el tiempo requerido para elaborar un plan de estudios que incorpore las RVA como un elemento central es considerablemente mayor que la realización de uno tradicional. Es importante destacar que cuando se construye un plan de estudios sólido, su reutilización y adaptación tiende a ser más sencilla, lo que a largo plazo conduce a un ahorro de tiempo significativo. En cuanto a las cuestiones técnicas, cualquier tecnología, sin importar en qué contexto se aplique, puede conllevar diversos problemas inherentes, como la falta de suministro eléctrico, mala conexión a internet o un funcionamiento irregular. El acceso y las posibilidades no son iguales en todos los contextos, ya que

hay instituciones que aún carecen de acceso a internet o a dispositivos apropiados, así como también existen costos para acceder a estos bienes que no todos pueden afrontar de igual manera.

Para Kholifah et al. (2020), los obstáculos de las RVA están dados por los siguientes aspectos:

Tabla 1.

Desventajas de las redes virtuales de aprendizaje

Requerimientos tecnológicos Los participantes deben tener acceso a dispositivos y una conexión a internet adecuada. Esto puede excluir a aquellos que no tienen acceso o habilidades tecnológicas.	Aislamiento social La falta de interacción física puede llevar a la sensación de aislamiento entre los estudiantes, lo que puede afectar la motivación y la participación.
Dependencia de la tecnología Problemas técnicos o interrupciones en la conectividad que pueden obstaculizar el proceso de aprendizaje y la realización de actividades en línea.	Necesidad de autodisciplina Los estudiantes en RVA deben ser altamente autodisciplinados y motivados para gestionar su tiempo y mantenerse comprometidos con el aprendizaje, ya que no hay una presencia física de un docente.

Nota. Adaptado de Kholifah et al. (2020).

Kholifah et al. (2020) de forma parecida Bogusevschi et al. (2020), hace un mayor hincapié en los factores humanos asociados al aislamiento social, el uso dependiente de dispositivos y la falta de autodisciplina. Los autores concuerdan en que las dificultades de estas tecnologías nacen de la dificultad que encuentran las personas para su manejo apropiado, más que en las tecnologías en sí mismas. Aunque ninguno niega la existencia de dificultades técnicas, la mayoría de los problemas parecen provenir de la poca y capacitación docente al respecto, de la pérdida del control del docente sobre el grupo a la hora de interactuar con el grupo, de la sobreinformación y de las distracciones por parte de los estudiantes.

2.1.2 Teorías relacionadas con las RVA

Las RVA han sido analizadas desde diversas perspectivas, por lo que en este apartado se abordan dos teorías que sitúan la tecnología y el trabajo en red como un elemento medular en la manera en que aprenden los estudiantes. En primer lugar, está el trabajo del estadounidense Seymour

Papert (1987) con su teoría construccionista y el paradigma educativo conectivista formulado por el canadiense George Siemens (2004).

2.1.2.1 Construccionismo de Papert.

Para Gómez y Ortiz (2018) el construccionismo de Papert pone un fuerte énfasis en la acción como un elemento crucial en el proceso de aprendizaje. Esta teoría se basa en conceptos de la psicología constructivista y sostiene que el conocimiento no es algo que pueda ser simplemente transmitido, sino que debe ser construido o reconstruido por la persona que está aprendiendo. En otras palabras, el aprendizaje se logra mejor cuando el individuo participa de manera sustancial en su proceso de cognición y aprendizaje a través de la acción.

Esta teoría establece que las actividades centradas en la creación o edificación de objetos, como diseñar un artículo, erigir un castillo de arena o programar un ordenador, potencian el proceso de aprendizaje. En este enfoque, se considera que, al involucrarse en la creación o construcción, los individuos no solo adquieren conocimientos prácticos, sino que también fortalecen habilidades cognitivas y metacognitivas de forma más efectiva. Según esta perspectiva, cuando las personas están activamente involucradas en la construcción de cosas, están también construyendo sus propias estructuras de conocimiento al mismo tiempo. Además, se argumenta que las personas aprenden de manera más efectiva cuando están trabajando en la creación de objetos que les interesan personalmente. La creación de estos objetos concretos y tangibles también ayuda a hacer que conceptos abstractos o teóricos sean más comprensibles y accesibles.

De la Rosa et al. (2020) afirman que el construccionismo otorga a los aprendices un rol activo en su aprendizaje, permitiéndoles ser los diseñadores de sus propios proyectos y los constructores de su propio conocimiento. El objetivo es capacitar a los estudiantes para que asuman este rol activo y participativo. A diferencia de la instrucción asistida por computador, que implica que el dispositivo enseñe y dirija al usuario, el construccionismo propone que sea el usuario quien programe y dirija al

dispositivo. Al hacerlo, el estudiante adquiere un sentido de dominio sobre una tecnología avanzada y poderosa, al mismo tiempo que establece una conexión profunda con conceptos fundamentales del campo científico, matemático y la modelación de diseños pedagógicos.

Este modelo requiere una colaboración significativa por parte de la sociedad y la cultura con el fin de cambiar el enfoque pasivo de la educación tradicional, en el que los estudiantes son principalmente receptores de información. Seymour Papert propone que la sociedad y la cultura proporcionan los recursos necesarios para que los estudiantes puedan llevar a cabo esta tarea, incluyendo el acceso a ordenadores y otras TIC (Kucirkova, 2019).

El construccionismo también se relaciona con el conocimiento metacognitivo, que implica un conocimiento sobre nuestro propio conocimiento previo. En este sentido, esta teoría sugiere que podemos utilizar nuestro conocimiento previo para abordar la resolución de problemas actuales y construir nuevo conocimiento. Por lo tanto, nos anima a buscar similitudes entre los problemas actuales y lo que ya entendemos, lo que puede ayudarnos a encontrar soluciones y desarrollar un entendimiento más profundo (Fino, 2017).

En conclusión, el construccionismo de Papert busca transformar lo educativo al empoderar a los aprendices para que asuman un papel central en el aprendizaje y construyan su conocimiento de manera significativa. Esta teoría promueve un enfoque de aprendizaje más autónomo, creativo y motivado intrínsecamente, con el fin de producir un efecto duradero en su crecimiento persona y el compromiso de los alumnos con el aprendizaje a lo largo de sus vidas.

2.1.2.2 Conectivismo.

Para Stephen Downes (2022), el conectivismo se presenta como una teoría de aprendizaje que combina aspectos del constructivismo y del cognitivismo, adaptándose al proceso de aprendizaje en la actual era digital y globalizada. Reconocida como la "teoría del aprendizaje para la era digital", esta visión busca comprender el aprendizaje complejo no como un evento aislado en un mundo digital

y social en evolución constante, sino como un proceso que implica interacciones entre diversos participantes. En estos entornos tecnológicos y altamente interconectados, es crucial que los educadores consideren las ideas tanto de Siemens (2004) como de Downes (2022).

En términos teóricos, el conectivismo sostiene que las personas aprenden por medio de conexiones en las redes. Esta teoría usa la metáfora de una red con intersecciones y conexiones para describir la manera en que aprenden las personas. Según George Siemens (2004), su modelo de aprendizaje se ajusta a los desafíos de la sociedad actual, y da respuesta a las limitaciones de modelos anteriores como el conductual, el cognitivista y el constructivista para explicar cómo lo tecnológico ha cambiado casi todos los procesos sociales. El conectivismo incorpora principios de teorías como el caos, las redes neuronales, la complejidad y la autoorganización. Su núcleo radica en la integración de la tecnología como un elemento fundamental en cómo distribuimos nuestro conocimiento y cognición (Siemens, 2004).

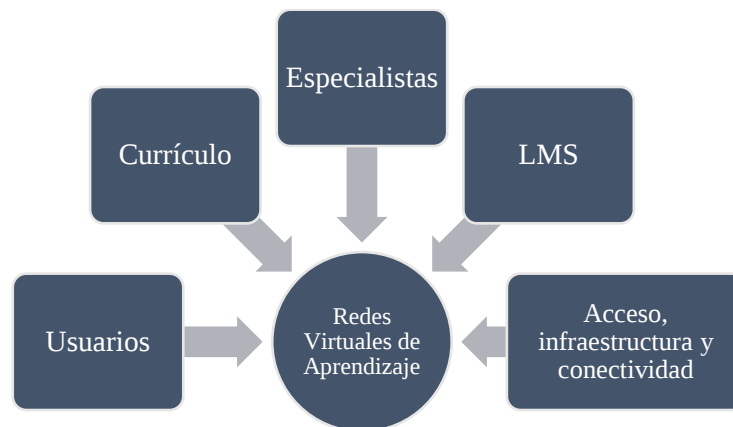
En esta teoría, el aprendizaje se concibe como un proceso que ocurre en entornos dinámicos y en constante cambio, los cuales no están completamente bajo el control del individuo. El postulado principal es que el aprendizaje, que se define como la adquisición de conocimiento aplicable, puede encontrarse tanto dentro como fuera de las personas, como en bases de datos o en organizaciones. En este enfoque, se destaca la importancia de conectar conjuntos de información especializada, considerando que las conexiones que facilitan el aprendizaje son más valiosas que el nivel actual de conocimiento (Corbett y Spinello, 2020). El conectivismo también enfrenta los desafíos de la gestión del conocimiento en organizaciones. Reconoce que el conocimiento almacenado en internet está disponible para los sujetos adecuados y en el contexto correcto para que ocurra un aprendizaje efectivo. A diferencia de teorías educativas como el conductismo, el cognitismo y el constructivismo, que no tratan directamente con los desafíos de la transferencia de conocimiento en el ámbito organizacional (Boyras y Ocak, 2021).

2.1.3 Elementos que componen las RVA

De acuerdo con Dzikite et al. las RVA se estructuran sobre 5 pilares: “usuarios, currículo, especialistas, sistemas de administración de aprendizaje (conocidos como LMS por sus siglas en inglés) y acceso, infraestructura y conectividad” (2017) (Figura 4). Los usuarios son todos los participantes que van a aprender, en este caso los alumnos. Ellos serán los beneficiarios directos las RVA, ya que estas plataformas les permiten generar habilidades, aprender nuevos conceptos y ser más competentes.

Figura 4.

Elementos que componen las RVA.



Nota. Adaptado de Dzikite et al. (2017).

Respecto al currículo, es el aspecto que determina qué se aprenderá. Este es la directriz oficial que una institución determina y contiene los objetivos educativos, los contenidos temáticos, las metodologías para el aprendizaje, y las estrategias de evaluación (Gómez, V. y Álvarez, G., 2018). Los especialistas forman un equipo interdisciplinario responsable de adaptar el currículo al entorno digital dirigido a los estudiantes participantes RVA. Por otro lado, los sistemas de administración de aprendizaje son herramientas diseñadas para monitorear el progreso educativo de los estudiantes, identificar sus necesidades y facilitar estrategias para colaborar e intercambiar información. Además, ofrecen acceso al material de consulta que será evaluado. Finalmente, el componente "acceso,

infraestructura y conectividad", que abarca todo el entorno tecnológico que da acceso a los estudiantes para el aprovechamiento de la RVA, por medio de la infraestructura física de un colegio y los recursos externos necesarios, como fibra óptica, tabletas, ordenadores, módems y servidores, entre otros.

Sin embargo, estos elementos no existen por separado. Dzikite considera que cada elemento condiciona y es condicionado por los restantes, por ejemplo, no es procedente pensar en un currículo sin docente o estudiantes, en estudiantes sin docentes o viceversa. De la misma forma, pensar las RVA como una articulación de los elementos que confluyen en ellas es, cuanto menos, una simplificación. Cada uno de los usuarios debe estar preparado para incorporar estas redes de la forma más orgánica posible, haciéndolos parte del proceso de enseñanza aprendizaje y no un centro ni, mucho menos un fin, sino la mediación necesaria para mejorar los aprendizajes en la escuela.

2.1.4 Las RVA y la comprensión intercultural

La idea de la "aldea global" fue popularizada por el teórico de la comunicación Marshall McLuhan en 1964. Este concepto se refiere a la idea de que los avances en los medios de comunicación y la tecnología están acortando las distancias entre las personas y crean un mundo más interconectado, en el que la información y las interacciones pueden tener lugar a nivel global de manera instantánea (McLuhan y Powers, 2020). En la aldea global se destaca la interconexión global, es en donde los medios de comunicación modernos como la televisión, la radio y en las últimas décadas el internet, están acortando las distancias y permitiendo que la información y la cultura se difundan de manera instantánea en todo el mundo. En lugar de vivir en comunidades locales aisladas, los sujetos pueden convertirse en ciudadanos del mundo.

Los efectos en la cultura y la sociedad tienen un profundo impacto en la cultura y la sociedad. Las personas experimentan una especie de "aldea global" en la que están más interconectadas que nunca, lo que tiene implicaciones significativas en la forma en que piensan, se comunican y relacionan. McLuhan también señala que la tecnología de los medios altera la percepción del tiempo

y el espacio de los sujetos, debido a que la información puede viajar rápidamente a través de los medios electrónicos, lo que genera una sensación de inmediatez y simultaneidad en la experiencia humana (Nombela, 2022).

Para Shaule (2019) las RVA se erigen como un pilar en el fomento de la comprensión intercultural en el ámbito educativo. Estas redes, que conectan a estudiantes y educadores a nivel global a través de plataformas digitales, generan un ambiente dinámico con el fin de interactuar e intercambiar información entre individuos de diversas culturas. La comunicación entre culturas, vital en un planeta con procesos de interconexión consolidados, se ve enriquecida gracias a las RVA de diversas maneras. Por ejemplo, permiten que los participantes accedan a una diversidad de perspectivas y experiencias culturales directamente desde su entorno educativo. Además, ofrecen oportunidades para la colaboración en proyectos compartidos entre estudiantes de diferentes partes del mundo. Este enfoque colaborativo no solo mejora las habilidades de trabajo en equipo, sino que también permite a los estudiantes abordar cuestiones globales desde diversas perspectivas culturales, fortaleciendo así su capacidad para encontrar soluciones creativas y contextualmente sensibles.

2.2 Comprensión intercultural

La comprensión intercultural es una habilidad esencial en un mundo globalizado y multicultural (Acevedo, 2019), Implica no solo reconocer las diferencias culturales, sino también apreciarlas y adaptarse a ellas. Esta habilidad va más allá de la mera conciencia cultural, porque mejora la comunicación con personas de origen cultural diverso. Esto implica no solo comprender las diferencias en valores, creencias y comportamientos, sino también ser capaz de superar las barreras culturales y establecer conexiones genuinas basadas en la empatía y el respeto mutuo. Es un proceso dinámico que abarca el conocimiento, la conciencia y la acción. Implica la capacidad de interpretar las señales culturales de manera precisa y apropiada en una variedad de situaciones. Esta competencia no se limita a la mera adquisición de información sobre diferentes culturas, sino que

también incluye la capacidad de aplicar ese conocimiento de manera reflexiva y estratégica. Además, implica la habilidad de adaptarse de manera flexible a diferentes contextos culturales y de responder de manera ética y efectiva a las situaciones interculturales (McConachy y Liddicoat, 2021).

La teoría del cosmopolitismo de Kwame Anthony Appiah (2022) es una perspectiva filosófica contemporánea que aboga por la idea de que todos los seres humanos comparten una comunidad moral común que trasciende las fronteras nacionales, culturales y étnicas. Appiah es un filósofo ghanés-estadounidense, quien ha desarrollado esta teoría en su obra y discursos y ha influido en las discusiones sobre ética global y ciudadanía mundial (Pedro, 2022). Appiah (2022) argumenta que hay valores y principios éticos que son universales y aplicables a todas las culturas y sociedades que incluyen conceptos como la dignidad humana, la igualdad, la justicia y los derechos humanos, que las fronteras y son la base de una ética global. Además, reconoce la diversidad cultural y la coexistencia de valores universales, en otras palabras, no defiende la homogeneización cultural ni la imposición de un conjunto único de valores. En cambio, argumenta que la diversidad cultural enriquece nuestras vidas y puede coexistir con una ética global compartida.

Appiah (2022) sostiene que las personas tienen identidades múltiples y complejas. Por ejemplo, un individuo puede ser ciudadanos de una nación, miembro de una comunidad cultural, practicante de una religión y más, todo al mismo tiempo. Las personas no están limitadas a una sola identidad, y esta comprensión permite adoptar una perspectiva cosmopolita sin renunciar a las identidades locales y culturales. En un mundo interconectado, el autor argumenta que se tiene una responsabilidad global hacia los demás. Esto implica que las personas deben preocuparse por el bienestar de las personas sin importar su nacionalidad, enfrentando así problemas globales que afectan a toda la humanidad, como la pobreza, la desigualdad y el cambio climático. Para avanzar hacia una ética global compartida, Appiah (2022) hace énfasis en el papel de dialogar y deliberar entre culturas diversas. El intercambio de ideas y valores a través del diálogo puede ayudar a resolver

conflictos éticos, promover la comprensión mutua y encontrar puntos en común en medio de la diversidad (Appiah, 2022).

2.2.1 Importancia de la comprensión intercultural

Gallego et al. (2017) resaltan la importancia crítica de la comprensión intercultural al analizar su capacidad para fomentar la convivencia pacífica, facilitar una cooperación efectiva y contribuir al enriquecimiento mutuo en un mundo diverso y globalizado. La habilidad de promover la paz y la armonía se vuelve esencial para manejar de manera adecuada los conflictos entre individuos con diferentes concepciones sobre la vida. Al fomentar la empatía y el respeto mutuo, la comprensión intercultural no solo mejora las relaciones internacionales, que son fundamentales para la cooperación y el progreso globales, sino que también facilita la diplomacia, el entendimiento entre naciones, y la resolución de conflictos.

Moss et al. (2017) sostienen que la comprensión intercultural es crucial para combatir estereotipos y prejuicios. Al cultivar el respeto y la empatía hacia culturas diferentes, se contrarrestan los estigmas que pueden generar discriminación y marginación. Esta comprensión también impulsa la creación de sociedades inclusivas, donde todos tienen igualdad de oportunidades y derechos, independientemente de su origen cultural. Por su parte, Barrett (2018) destaca que la relevancia de la comprensión intercultural se encuentra en su capacidad para fomentar la paz y la tolerancia en una sociedad diversa. Al promover el respeto y la convivencia pacífica entre individuos de diferentes culturas, facilita el diálogo constructivo entre naciones y la solución pacífica de conflictos. Asimismo, promueve un enriquecimiento personal y cultural al permitir que las personas amplíen sus perspectivas a través del aprendizaje de otras culturas y desarrollen una concepción más profunda de la diversidad humana. Hanifah y Ninggolan (2023) afirman que la comprensión intercultural es fundamental para la construcción de sociedades inclusivas y justas, en la que todos disfruten de igualdad de oportunidades, independientemente de su origen cultural.

La constante interacción entre individuos de distintas culturas requiere habilidades para entender y comunicarse efectivamente a través de estas diferencias. Estas habilidades son fundamentales para promover la paz, la tolerancia y la cooperación en un mundo cada vez más conectado. En el contexto educativo, los cursos, talleres o programas de educación intercultural se destacan por ofrecer bases teóricas consistentes y herramientas prácticas que facilitan la interacción con actores educativos diversos.

La mentoría intercultural, según Skrefsrud (2020), consiste en el acompañamiento de un mentor de otra cultura para establecer conexiones significativas al compartir experiencias. El desarrollo de habilidades de comunicación intercultural, como señala Skrefsrud (2020), cobra suma importancia al permitir adaptar el estilo de comunicación a las preferencias del interlocutor cultural. Trabajar en clase con libros, artículos y noticias sobre culturas diferentes, mantenerse informado sobre temas globales y cuestiones interculturales, así como trabajar con equipos multiculturales, son estrategias adicionales que permiten aprovechar las fortalezas de la diversidad y resolver desafíos de manera efectiva.

2.3 Ciencias sociales escolares.

Las ciencias sociales en el contexto educativo abordan componentes curriculares que se centran en el análisis sistemático de la sociedad, incluyendo las relaciones y comportamientos humanos, las instituciones sociales y las interacciones entre individuos y grupos. Su objetivo principal es entender el funcionamiento de las sociedades, su evolución a lo largo del tiempo y su impacto en la vida de las personas (Turner y Baker, 2019).

Las ciencias sociales escolares se caracterizan por su enfoque interdisciplinario para ofrecer una visión más integral y profunda de los fenómenos sociales, enriqueciendo nuestra comprensión de los problemas que enfrenta la sociedad (Morote y Olcina, 2020). Se centran en la estructura de las sociedades, incluyendo la distribución de poder, riqueza y estatus, así como las normas y los roles en

las sociedades. Analizan las jerarquías sociales y la desigualdad (Reale et al., 2018). Consideran la importancia del contexto histórico y cultural en la comprensión de los fenómenos sociales. Reconocen que las prácticas y creencias varían en diferentes culturas y épocas (Ínkaya y Tüzer, 2018). Investigan los procesos de cambio social, como la modernización, la globalización, los movimientos sociales y los cambios políticos, económicos y culturales. Analizan cómo estos procesos afectan a la sociedad y a las personas (Mohajan, 2018).

Así, las ciencias sociales escolares juegan un rol crucial en la comprensión de la sociedad y la cultura. Mediante su enfoque interdisciplinario y su investigación basada en evidencia, ofrecen claves importantes sobre el funcionamiento de las sociedades, su evolución y cómo abordan desafíos y oportunidades. Además, estas disciplinas tienen aplicaciones prácticas que benefician directamente vida de las personas y promueven el diseño de políticas más efectivas y justas.

2.3.1 Características de las ciencias sociales escolares.

Este campo de conocimiento en el ámbito escolar conforma un ámbito académico multidisciplinario que se dedica a entender las complejas interacciones humanas, las estructuras sociales y los fenómenos culturales que configuran nuestra sociedad. Además, investigan las dinámicas y relaciones que definen la experiencia humana. En este marco, la fusión de las ciencias sociales escolares con las Redes Virtuales de Aprendizaje (RVA) se presenta como una estrategia pedagógica innovadora, con el objetivo de enriquecer la comprensión y aplicación de estos conocimientos en un mundo cada vez más interconectado. Este enfoque pedagógico no solo busca adaptarse a la evolución tecnológica, sino también establecer puentes significativos entre los conceptos teóricos de las ciencias sociales escolares y la realidad tangible, aprovechando las herramientas digitales para crear experiencias educativas que conecten con fenómenos reales y promuevan un aprendizaje activo y participativo. De acuerdo con Saleh y Subramaniam (2019) las

ciencias sociales escolares están dadas por las siguientes características que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 2.

Características de las ciencias sociales escolares

Estudio de las sociedades Las ciencias sociales escolares estudian las sociedades en todas sus formas y manifestaciones. Esto incluye el análisis de grupos sociales, comunidades, culturas, instituciones y la sociedad en su conjunto.	Enfoque en la Subjetividad A diferencia de las ciencias naturales que a menudo se centran en observaciones objetivas y medibles, las ciencias sociales escolares también consideran la subjetividad humana. Esto implica la comprensión de las percepciones, valores, creencias y experiencias individuales y grupales.
Contextualización Histórica Las ciencias sociales escolares tienden a contextualizar los fenómenos sociales en términos históricos. El estudio de cómo las sociedades han evolucionado a lo largo del tiempo ayuda a comprender mejor su situación actual.	Énfasis en las Relaciones Sociales Las relaciones sociales, ya sean familiares, comunitarias, laborales o políticas, son un foco central en las ciencias sociales escolares. Se investiga cómo estas relaciones influyen en el comportamiento y la identidad de las personas.
Teorización y Conceptualización Se abordan temáticas para analizar las problemáticas sociales. El objetivo es que los estudiantes organicen su pensamiento y desarrollen la habilidad de establecer relaciones causales y correlacionales	Enfoque en la Diversidad Cultural Las ciencias sociales escolares exploran la diversidad cultural y étnica en todo el mundo. Analizan cómo las culturas se relacionan entre sí y cómo influyen en las prácticas sociales.

Nota. Adaptación de Saleh y Subramaniam (2019)

2.3.2 Aprendizaje de ciencias sociales escolares.

En el panorama educativo actual, las ciencias sociales en las escuelas se erigen como componentes esenciales para la educación completa de los estudiantes. Según el MEN (2016), la educación y las ciencias sociales tienen un papel crucial en la orientación y transformación de la sociedad. A través de la reflexión y el análisis crítico, estas disciplinas promueven ajustes progresivos y propuestas que capacitan a los jóvenes para enfrentar los desafíos emergentes de nuestra época.

Los componentes curriculares de las ciencias sociales establecidos por el MEN en los Derechos Básicos de aprendizaje (2016) son: historia, geografía, economía, política y culturas, deben

armonizarse con los desafíos contemporáneos. Este proceso ha llevado a que se marquen unas tendencias o caminos pedagógicos que de acuerdo a sus estrategias, métodos y metodologías abordan las ciencias sociales en la escuela. Tang (2020) argumenta que los pedagogos contemporáneos recomiendan implementar cambios en su práctica pedagógica que promueva el compromiso activo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Métodos como el aprendizaje basado en proyectos, el debate y la solución de problemas promueven una participación dinámica y la implementación efectiva de los conocimientos adquiridos. Estas técnicas educativas incentivan a los estudiantes a involucrarse facilitando la conexión entre la teoría y su aplicación en situaciones concretas.

Además, sostiene que integrar TIC en la escuela es una tendencia en crecimiento. Plataformas en línea, recursos digitales, y herramientas interactivas permiten personalizar el aprendizaje y proporcionar experiencias educativas más dinámicas, no solo de los componentes curriculares, sino también de un paulatino reconocimiento de habilidades blandas como el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación y la colaboración. En este aspecto la enseñanza se centra en desarrollar estas habilidades para preparar a los estudiantes para desenvolverse en la sociedad. Por último, el autor identifica la proliferación de didácticas que tienden a la individualización del aprendizaje mediante la adaptación de las temáticas y el ritmo de enseñanza a las necesidades de cada aprendiz. La tecnología desempeña un papel clave al facilitar la adaptación de materiales y evaluaciones (Tang, 2020).

Por otro lado, el paso de la enseñanza de disciplinas separadas a la implementación de la interdisciplinariedad supone un cambio sustancial en la superación de las barreras tradicionales entre las distintas áreas de estudio. Esto se debe principalmente a que la vida fuera del entorno académico no se divide en compartimentos estáticos, sino que requieren una comprensión y abordaje desde múltiples perspectivas, y la interdisciplinariedad refleja mejor esta realidad.

Al integrar múltiples perspectivas, la interdisciplinariedad estimula el pensamiento crítico. Los estudiantes no solo deben comprender conceptos en profundidad, sino también evaluar cómo estos se relacionan entre sí y contribuyen a la comprensión global de un tema. A su vez, esta perspectiva promueve la colaboración entre estudiantes y profesores de diferentes disciplinas, lo que conlleva a fortalecer el trabajo en equipo y la comunicación efectiva entre personas con enfoques y lenguajes académicos diversos (Toropova et al., 2021).

2.3.2.1 Aprendizaje significativo.

La teoría del aprendizaje significativo, propuesta por Ausubel (1983), se fundamenta en la idea de que el nuevo conocimiento se adquiere mejor cuando se relaciona de manera sustantiva con los conocimientos previos del individuo. Según el autor, el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante es capaz de integrar la nueva información con su estructura cognitiva existente, estableciendo conexiones relevantes y significativas (Ausubel, 1983). Este tipo de aprendizaje contrasta con el aprendizaje memorístico, en el que la información se retiene temporalmente sin una comprensión profunda.

En el contexto de las ciencias sociales escolares, el aprendizaje significativo adquiere una importancia particular al relacionar los conceptos y contenidos curriculares con las experiencias vividas por los estudiantes. De esta manera, los estudiantes pueden construir un entendimiento más profundo de los fenómenos sociales y desarrollar habilidades para analizar y reflexionar críticamente sobre ellos. El aprendizaje significativo se potencia aún más cuando los contenidos de las ciencias sociales escolares se vinculan con problemáticas reales y relevantes para los estudiantes. Al abordar temas que tienen un impacto directo en sus vidas y en su entorno, se fomenta un mayor compromiso y motivación hacia el aprendizaje. Además, al comprender cómo los conceptos abordados en la escuela se aplican a situaciones concretas, o sirven como una herramienta analítica e interpretativa de fenómenos sociales que ocurran en contextos reales, este campo de conocimiento pasa de ser una

asignación académica para convertirse en un instrumento que les permite ejercer una ciudadanía activa y crítica.

Finalmente, el uso de tecnologías en este tipo de aprendizaje no sólo amplía el acceso a la información, sino que transforma la manera en que los estudiantes se relacionan con el mundo, al ofrecer posibilidades ubicuas y flexibles que enriquecen la experiencia educativa al proporcionar múltiples formas de representar y explorar el conocimiento (Siemens, 2004). Esto permite que la experiencia educativa pueda vivirse fuera de espacios convencionales de aprendizaje como la escuela, y que actores educativos en cualquier lugar del mundo hagan de sus contextos escenarios propicios para el aprendizaje.

2.3.2.2 Pedagogías en red.

Las pedagogías en red representan un paradigma emergente en el campo de la educación que se apoya en el uso intensivo de las tecnologías de la información y comunicación para expandir y enriquecer las oportunidades de aprendizaje. Estas metodologías se caracterizan por fomentar una educación más colaborativa y distribuida, donde los límites del aula tradicional se disuelven a favor de una red interconectada de aprendices y expertos. En este contexto, el aprendizaje no está confinado a un espacio físico ni limitado por recursos locales, permitiendo a los estudiantes acceder a una diversidad de perspectivas y experticias globales. Dron y Anderson (2014) argumentan que las tecnologías digitales facilitan "grupos", "redes" y "colectivos" de aprendizaje, cada uno con estructuras de interacción y objetivos pedagógicos distintos, pero todos bajo el amplio espectro de lo que pueden considerarse pedagogías en red.

La personalización del aprendizaje es otro componente crucial de las pedagogías en red, proporcionando a los estudiantes la posibilidad de seguir trayectorias educativas que se ajusten mejor a sus intereses y ritmos de aprendizaje. A través de sistemas adaptativos y recursos educativos abiertos, estos enfoques pedagógicos no solo apoyan la autogestión del aprendizaje, sino que también

promueven una mayor autonomía y motivación. Esto representa un cambio significativo respecto a las metodologías educativas más tradicionales, donde el contenido y el proceso de aprendizaje son generalmente estandarizados y dirigidos por el educador. En este sentido, Siemens (2005) en su teoría del conectivismo, identifica la capacidad de conectar y navegar en redes de información como una competencia clave en los entornos de aprendizaje modernos, subrayando la importancia de las redes en la creación de conocimiento personalizado y contextualizado.

Las pedagogías en red desafían las prácticas educativas convencionales al promover una evaluación más formativa y continua, que se integra de manera orgánica en el proceso de aprendizaje. Esta forma de evaluación se beneficia enormemente de las herramientas digitales que permiten la recolección y análisis de datos en tiempo real sobre el desempeño de los estudiantes (Dron y Anderson, 2014). Tal enfoque permite ajustes inmediatos en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, asegurando que se atiendan las necesidades educativas de cada estudiante de manera más efectiva. Como resultado, los educadores pueden ofrecer retroalimentación más oportuna y relevante, lo cual es fundamental para un aprendizaje adaptativo y significativo.

Las pedagogías en red ofrecen a los estudiantes de ciencias sociales herramientas y oportunidades únicas para explorar temas complejos desde múltiples perspectivas, utilizando recursos y colaboraciones globales. Según Greenhow y Chapman (2020), el uso de redes sociales y plataformas digitales puede enriquecer significativamente la comprensión de los estudiantes sobre fenómenos globales y locales al proporcionar acceso directo a datos actualizados y vistas diversas sobre eventos actuales. Este enfoque ayuda a los alumnos a desarrollar habilidades críticas, como el análisis y la síntesis de información variada, que son esenciales en el estudio de las ciencias sociales. Además, el entorno digital promueve metodologías participativas y colaborativas, fundamentales para el estudio de las ciencias sociales, permitiendo a los estudiantes no solo consumir información,

sino también participar activamente en la creación y debate de contenido relevante, como en simulaciones o proyectos de investigación colaborativa.

Estas metodologías en red, por tanto, transforman el aprendizaje de las ciencias sociales en una experiencia más interactiva y comprometida, preparando a los estudiantes para ser ciudadanos efectivos en un entorno global. La capacidad de colaborar a través de fronteras y de contribuir activamente a las discusiones sobre temas sociales fomenta una mayor conciencia y comprensión de los problemas mundiales, equipando a los estudiantes con las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos de nuestra sociedad interconectada (Greenhow y Chapman, 2020). Estos enfoques pedagógicos no solo amplían los horizontes educativos de los estudiantes, sino que también refuerzan su participación como ciudadanos globales informados.

2.3.2.3 Ecologías del aprendizaje.

Las ecologías del aprendizaje son un concepto que describe el conjunto de contextos, recursos, y relaciones interconectadas que facilitan el aprendizaje continuo y multifacético de los individuos. Según Barron (2010), estas ecologías abarcan tanto entornos formales como informales y están mediadas por tecnologías que amplían las oportunidades de aprendizaje más allá de los límites tradicionales del aula. Este enfoque reconoce que el aprendizaje ocurre en una variedad de espacios y es fomentado por una red de interacciones que puede incluir, pero no está limitado a, pares, mentores, recursos digitales, y herramientas tecnológicas.

En relación con RVA, las ecologías del aprendizaje se benefician enormemente de la expansión de estos entornos digitales. Luckin et al. (2012) argumentan que las tecnologías digitales transforman las ecologías del aprendizaje al proporcionar nuevas formas de acceso a información, facilitar la comunicación y la colaboración a distancia y ofrecer plataformas para la reflexión y construcción colectiva del conocimiento. Las redes virtuales de aprendizaje actúan como

catalizadores que enriquecen estas ecologías, conectando aprendices con una diversidad de recursos y comunidades que trascienden las fronteras geográficas y temporales.

Las ciencias sociales escolares medidas por RVA ofrecen un enfoque particularmente valioso en el desarrollo de pedagogías emergentes que se adecúan a la manera en que se aprende hoy en días. Las ecologías permiten a los estudiantes explorar temas sociales desde múltiples perspectivas, interactuar con expertos y pares de diferentes culturas y entornos, y participar en simulaciones y proyectos colaborativos que reflejan desafíos del mundo real. Como señala Geenhow y Lewin (2014), esta inmersión en una comunidad de aprendizaje diversificada y global prepara a los estudiantes para comprender y actuar en una sociedad cada vez más interconectada y compleja.

2.4. Marco categorial

2.4.1 Aprendizaje significativo de las ciencias sociales escolares

El aprendizaje en ciencias sociales implica la obtención de conocimientos y comprensión acerca de la sociedad, la cultura y las interacciones humanas. Sus componentes curriculares son economía, historia, geografía, política, y culturas, y juntas ofrecen una visión integral de cómo funcionan y se relacionan los diversos aspectos de la vida social (Alvarado, 2016). Según la teoría del aprendizaje de Ausubel (1983), el aprendizaje significativo se produce cuando los conceptos nuevos se articulan con la estructura cognitiva ya presente en el individuo. Ausubel sostiene que este aprendizaje ocurre cuando el estudiante puede integrar la nueva información con conceptos relevantes y pertinentes que ya tiene, llevando a una comprensión más profunda y duradera.

2.4.1.1 Necesidades de aprendizaje en ciencias sociales

Las ciencias sociales a menudo requieren habilidades de pensamiento crítico para evaluar y analizar datos, teorías y argumentos. Los estudiantes necesitan aprender a cuestionar suposiciones, identificar sesgos y considerar múltiples perspectivas (Blanch, 2021). La investigación en ciencias sociales implica la capacidad de recopilar, analizar y presentar datos. Los estudiantes deben aprender

técnicas de investigación, incluyendo la recopilación de datos cualitativos y cuantitativos, la revisión de literatura y el análisis de fuentes primarias y secundarias (Ricardo et al., 2018).

2.4.1.2 Aplicación de las ciencias sociales a problemáticas reales

Las ciencias sociales escolares son cruciales para entender y abordar una diversidad de desafíos concretos que impactan a sociedades, comunidades e individuos globalmente. Autores como Lara y Gómez (2020) plantean que la escuela como actor social fundamental en la sociedad debe armonizarse con la sociedad de tal manera que los estudiantes ejerzan una ciudadanía activa crítica. Es fundamental que las ciencias sociales se vuelquen sobre las problemáticas contemporáneas y no se queden únicamente en el estudio del pasado (Fernández, 2019).

2.4.1.3 Diseño pedagógico

El diseño pedagógico en las ciencias sociales se refiere a la planificación y creación de entornos de aprendizaje efectivos en el campo de las ciencias sociales. Esto implica la selección de contenidos, estrategias de enseñanza, recursos educativos y evaluaciones que promuevan un aprendizaje significativo y una comprensión profunda de los conceptos y temas relacionados con las ciencias sociales (Garay et al., 2021). El diseño pedagógico debe estar en constante evolución para reflejar los avances en el campo, los cambios en la sociedad y las necesidades de los estudiantes. La atención a la diversidad de perspectivas y la promoción de un ambiente de aprendizaje inclusivo también son fundamentales en este proceso (Cortés y Royero, 2020).

2.4.2 Redes Virtuales de Aprendizaje

Las Redes Virtuales de Aprendizaje (RVA) son plataformas en línea creadas para promover la comunicación y colaboración entre individuos con objetivos educativos o de formación. Al fusionar tecnologías de la información y comunicación (TIC) con principios pedagógicos, estas plataformas brindan experiencias de aprendizaje interactivas y adaptables (Salas, 2020).

2.4.2.1 Comunicación e intercambio en las RVA

Las RVA a menudo incluyen herramientas de colaboración en línea, como documentos compartidos, pizarras virtuales y espacios de trabajo colaborativo que permiten a los estudiantes trabajar juntos en proyectos (Orrego 2023; Greenhow, C. y Chapman, A. 2020). La comunicación efectiva dentro de los EVA es crucial para mantener la motivación de los alumnos, promover el aprendizaje colaborativo y ofrecer el respaldo necesario durante su experiencia educativa en línea. En este contexto, los instructores tienen un papel vital, no solo como facilitadores del aprendizaje, sino también como creadores de un entorno en línea que potencie la interacción y el enriquecimiento mutuo (Urquijo et al., 2019).

2.4.2.2 Mediaciones tecnológicas para el aprendizaje

Las mediaciones tecnológicas en el aprendizaje hacen referencia al empleo de herramientas y recursos tecnológicos destinados a enriquecer y facilitar el proceso educativo. Estas herramientas tecnológicas son aplicables tanto en ambientes educativos convencionales como en contextos más flexibles, como la educación en línea o a distancia, demostrando su eficacia para potenciar el aprendizaje (Mendoza, 2018). Los sistemas de tutoría en línea, como Khan Academy, proporcionan recursos educativos interactivos y personalizados que asisten a los estudiantes en el fortalecimiento de habilidades en diferentes áreas del conocimiento (Cavadía et al., 2019).

2.4.2.3 Comprensión intercultural

Este elemento no se limita a la esfera individual, sino que también tiene implicaciones en la esfera social y comunitaria. Más allá de la adaptación individual, implica la promoción de entornos y políticas que fomenten la inclusión y el respeto por la diversidad cultural. Esto puede incluir la implementación de programas educativos que promuevan la conciencia intercultural, así como la creación de políticas gubernamentales que protejan los derechos de las minorías culturales y fomenten la convivencia pacífica entre diferentes grupos étnicos y culturales (Williams, 2020).

Capítulo 3: Marco metodológico

3.1 Paradigma

Los autores Denzin y Lincoln (2015) plantean que los paradigmas de investigación actúan como marcos interpretativos que determinan la manera en los investigadores abordan sus estudios e interpretan la realidad. Para ellos, un paradigma es una red de creencias, conceptos y actitudes compartidas que guían el trabajo de un investigador en una disciplina. Estas convicciones abarcan suposiciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas. En esta óptica, el paradigma determina la elección del método de investigación, la manera en que se interpretan los datos y cómo se formulan las teorías.

De acuerdo con lo anterior, el paradigma hermenéutico fenomenológico emerge como la elección metodológica idónea para la presente investigación educativa, porque responde al propósito y características tanto de la pregunta de investigación como de los objetivos. La revisión sistemática de diversos paradigmas, sus alcances, límites y fronteras, llevan a la investigación a ubicarse en el que le permite alcanzar un entendimiento profundo y holístico de la realidad educativa que se pretende explorar. Como señala Ricoeur (2017), la hermenéutica ofrece herramientas de análisis que trascienden la mera observación superficial, y permite una comprensión enriquecida de los fenómenos educativos en su contexto más amplio.

Este paradigma ha sido seleccionado con el objetivo de dar respuesta a la complejidad inherente a la investigación educativa y las respuestas que busca encontrar de acuerdo a la caracterización del aprendizaje de las ciencias sociales escolares. Al optar por este paradigma, se busca trascender las limitaciones de un análisis reduccionista, propiciando en su lugar una interpretación contextualizada y en constante diálogo con los sujetos y fenómenos educativos. Tal como lo establece Van Manen (2010), este paradigma invita a sumergirse en la riqueza de las

experiencias humanas, teniendo en cuenta la intersubjetividad y la historicidad en la construcción de significados en el ámbito educativo. La elección de este paradigma se fundamenta en una búsqueda por comprender la experiencia de aprendizaje de las ciencias sociales escolares y su propósito de generar conocimiento novedoso en el campo educativo.

El paradigma hermenéutico fenomenológico resalta la relevancia de acceder al conocimiento mediante la interpretación y comprensión de las experiencias de los sujetos. Además, se parte de que el conocimiento no es algo estático y objetivo que se pueda descubrir directamente, sino que es creado activamente por las personas en interacción con su entorno y sus propias vivencias. Por lo tanto, hay una dimensión histórica y sociocultural inherente a esta construcción (Bisquerra, et al. 2009). En este sentido, el acceso al conocimiento se logra mediante un proceso de interpretación, que implica una comprensión reflexiva de los significados originados en las experiencias vividas por los individuos.

El análisis fenomenológico propuesto por Husserl (2012) se centra en la descripción detallada de la experiencia subjetiva, lo que permite a los investigadores educativos analizar el impacto diferencial de los fenómenos en los actores educativos vinculados con el problema de investigación. Además, autores contemporáneos como van Manen (2010) han desarrollado enfoques hermenéuticos específicos para la investigación educativa, que hacen énfasis en la importancia de la interpretación reflexiva y la exploración de significados en la comprensión de la práctica pedagógica.

Este estudio implementa el paradigma hermenéutico fenomenológico al buscar comprender la experiencia de aprender ciencias sociales escolares a través de las RVA. Además, utiliza esta comprensión para desarrollar un diseño pedagógico que conecte lo que se aprende en la escuela y las problemáticas que se presentan fuera de ésta. Este paradigma reconoce el rol de la subjetividad y la interpretación, así como de la influencia del contexto en la formación del conocimiento que contribuya a mejorar la práctica pedagógica.

3.2 Enfoque metodológico

El paradigma hermenéutico fenomenológico, al enfocarse en la comprensión de las relaciones humanas, los significados y discursos que circulan en las prácticas educativas, requiere de la implementación del enfoque cualitativo por la naturaleza de los datos recolectados. Además, su procesamiento, análisis, e interpretación requiere de un tratamiento que aborde diversas perspectivas y su complejidad. El enfoque cualitativo ofrece diversas técnicas de recolección de datos que son adecuadas para capturar la estructura dinámica de los fenómenos educativos. Estas técnicas posibilitan la obtención de información detallada y completa acerca de las vivencias y puntos de vista de los involucrados en las redes virtuales de aprendizaje (Denzin y Lincoln, 2009).

Según Sandín (2003, p. 123), la investigación cualitativa consiste en una labor organizada que busca comprender de manera profunda de las problemáticas socioeducativas, para transformar prácticas, tomar decisiones, así como desarrollar un cuerpo estructurado de conocimiento. Por consiguiente, este enfoque resulta esencial para interpretar las conductas, las interacciones y la función desempeñada por los actores educativos en la ejecución de un diseño pedagógico que establezca vínculos entre los contenidos curriculares de las ciencias sociales en el ámbito escolar, y su aplicación para comprender las situaciones problemáticas que acontecen fuera del entorno escolar.

Así, el investigador cualitativo debe abordar la realidad considerando el contexto educativo de las unidades de análisis, (cultura, idioma, sistema educativo, acceso a la tecnología), y las relaciones que se tejen entre maestros y estudiantes. Es esencial analizar el discurso de los participantes, sus conocimientos, lenguaje y experiencias como base para la construcción del informe final. Asimismo, la aplicación del enfoque cualitativo facilita la construcción de un corpus estructurado de conocimiento. Mediante la adopción de esta metodología, se originan nuevos saberes y percepciones acerca de la elaboración del diseño pedagógico, contribuyendo al debate sobre las innovaciones educativas para lograr un aprendizaje significativo de las ciencias sociales escolares.

3.3 Método: Estudio fenomenológico.

La fenomenología surge en la disciplina filosófica pero sus fundamentos son han trascendido a la investigación cualitativa, ya que determina un conjunto de procedimientos que determinan la captura y procesamiento de datos, así como la organización y difusión de los resultados. El enfoque de la fenomenología de Edmund Husserl se centra en la búsqueda de la esencia de la conciencia. La perspectiva trascendental parte del supuesto de que la investigación fenomenológica puede llegar al núcleo mismo de lo que implica ver y experimentar el mundo, sin estar restringida por barreras lingüísticas, diferencias culturales o preferencias personales (Husserl, 1993). Este método fenomenológico se basa en un proceso conocido como "epojé" o "meter en paréntesis". Durante la recopilación de datos, se presupone que el investigador suspende sus prejuicios y así aislar el análisis.

En contraste con Husserl, Heidegger demuestra interés en la interpretación en el marco de la fenomenología hermenéutica, parte del supuesto de que el significado se reinterpreta a través de las experiencias y perspectivas individuales de cada persona (Rodríguez, 1997). Por lo tanto, la percepción del mundo está moldeada por su experiencia, y la fenomenología se enfoca principalmente en su interpretación. Embree (2010), en su libro "Ambiente, tecnología y justificación", describe los diversos aspectos involucrados con la experiencia, e identifica los objetos y sujetos que intervienen en ella. El texto se centra en la idea clave de que "el mundo práctico en el que cada sujeto vive en su vida diaria es un campo de acción, donde parte de esta acción es directa, pero una gran parte es indirecta, y la tecnología representa una forma de acción indirecta" (Embree, 2010, p160).

En esta investigación la fenomenología orientará la caracterización de las necesidades de aprendizaje en ciencias sociales de los estudiantes participantes a través de instrumentos de recolección de datos que fomenten la conversación libre y espontánea, para una comprensión profunda de su experiencia de aprendizaje determinada por el currículo en la unidad de análisis. Para el procesamiento de estos datos, el método fenomenológico requiere que el investigador realice una

evaluación detallada de las palabras y acciones de los estudiantes. De la misma manera se analizará la perspectiva de los maestros titulares de ciencias sociales para conocer su relación con las RVA, las TIC, las posibilidades y limitación del currículo, así como la relación entre lo que se aborda en clase y lo que sucede fuera de la escuela.

3.4 Unidad de análisis

El universo dentro del cual se selecciona la unidad de análisis es conformado tras la lectura minuciosa de los planes de estudio y los documentos misionales de los ministerios de educación nacionales de cada país. Se aplican varios filtros para incluir y excluir países al estudio: Se selecciona países laicos en los que la educación secundaria fuese obligatoria; las ciencias sociales o su equivalente deben ser consideradas obligatorias o fundamentales; los documentos curriculares deben estar disponibles en inglés o español, en ellos se debe poder identificar como componentes curriculares: historia, geografía, política, economía y culturas. Y que estos se encuentren orientados a desarrollar las siguientes habilidades: **Cognitivas:** Comprensión lectora, pensamientos crítico y resolución de conflictos. **Sociales:** colaboración, comunicación, y respeto por la diversidad. Se procede a seleccionar 3 colegios que se destaquen en las pruebas estandarizadas de cada país y se indaga en sus sitios web si tienen programas de internacionalización.

De acuerdo con estos criterios de inclusión y exclusión se envían 76 correos electrónicos en los cuales se presenta al investigador, la universidad que avala el estudio, el objetivo de la investigación y se invita a participar del proceso. Se logra establecer comunicación efectiva con 14 maestros. Por exigencia del CEBIC se les indica en un segundo correo que se debe contar con su consentimiento informado, los consentimientos informados y asentimientos de los estudiantes, así como una autorización expresa del rector de la institución para llevar a cabo la investigación. Estos fueron los resultados de la primera etapa de contacto.

Tabla 3.
Instituciones invitadas a ser parte del estudio

Institución	Ciudad	País	Observación
Colegio Marsella	Bogotá	Colombia	Cumple requisitos
Escuela República de Argentina	San José	Costa Rica	No están interesados en participar del a investigación
Escuela Secundaria Phan Boi Chau	Hanoi	Vietnam	No cuenta con autorización del rector
Instituto de Educación Secundaria (IES) Joan Salvat-Papasseit	Barcelona	España	Se excede el tiempo de espera de la respuesta
Escuela secundaria N1 Dr. Carlos Saavedra Lamas	General Campos	Argentina	Cumple requisitos
Escuela Secundaria Número 61 de Bishkek	Bishkek	Kirguistán	No están interesados en participar de la investigación
Lycée Classique d'Abidjan	Abidjan	Costa de Marfil	No es posible encontrar un horario favorable
Taipei Municipal Jianguo High School	Taipei	Taiwan	No es posible encontrar un horario favorable
Escuela Secundaria Técnica No. 1 José Vasconcelos	Ciudad de México	México	Se excede el tiempo de espera de la respuesta
Raffles Institution	Singapur	Singapur	Cumple requisitos
İzmir Atatürk Lisesi	Izmir	Turquía	No se permita a los estudiantes firmar documentos
Colegio Nacional Pichincha	Potosí	Bolivia	No cuenta con autorización del rector
Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas "Ernesto 'Che' Guevara"	Matanzas	Cuba	No cuentan con las condiciones de conectividad necesarias para llevar a cabo el estudio
Liceo Enrique Molina Garmendia	Concepción	Chile	No cuenta con autorización del rector

Se excluyen aquellas escuelas que no están interesadas en participar de la investigación, no cuentan con condiciones técnicas para establecer la RVA, no contestaron dentro del tiempo establecido la invitación a participar, no cuentan con franjas horarias flexibles que permita superar la diferencia horaria, no proveen los consentimientos y asentimientos de estudiantes, o en las que los rectores no autorizan la ejecución de la actividad. Finalmente se establece la unidad de análisis con 3 grupos de estudiantes ubicados en Bogotá, Colombia; General Campos, Argentina y Singapur. Cada grupo está integrado por alrededor de 30 estudiantes cuya edad está entre 14 y 16 años. En total se espera trabajar con 90 – 110 estudiantes. Se cuenta con el apoyo y acompañamiento permanente del maestro titular de la asignatura.

Tabla 4.

Unidades de análisis

Institución	Ciudad	País
Colegio Marsella	Bogotá	Colombia
Raffles Institution	Singapur	Singapur
Escuela secundaria N1 Dr. Carlos Saavedra Lamas	General Campos	Argentina

En principio podría parecer que una unidad de análisis conformada por tres colegios es limitada en cuanto a su tamaño. Sin embargo, la triangulación de información que se al conducir un estudio fenomenológico en tres colegios localizados en países distantes no solo geográfica sino culturalmente, aportará un conocimiento innovador y complejo, sobre el aprendizaje de las ciencias sociales en el mundo. La diversidad cultural y social que presenta la unidad de análisis, y los enfoques pedagógicos de cada país, son determinantes en la manera en que se concibe la educación.

Además, la realización de esta investigación en estas tres escuelas ofrece una oportunidad importante para comprender el rol que juegan las ciencias sociales en cada escenario educativo. Por ejemplo, en Colombia, la realidad social y política influye en el currículo para la inclusión de

temáticas asociadas al conflicto armado, la cátedra para la paz y los esfuerzos de reconstrucción social, entre otros. En Argentina, la dictadura militar en la segunda mitad del siglo XX, el regreso a la democracia y el ascenso de gobiernos de izquierda, tienen un impacto en las ciencias sociales escolares. Por su parte, en Singapur, su modelo educativo ubica a los estudiantes en un escenario de competencia global, mediante el desarrollo de habilidades críticas, y pensamiento analítico en contextos internacionales.

Esta variedad de perspectivas ofrece grandes posibilidades para la comprensión del impacto de los contextos nacionales en el aprendizaje de las ciencias sociales. De tal manera que cada escuela reflejará los principios educativos definidos por sus autoridades educativas nacionales, y abrirá sus puertas para una aproximación a prácticas educativas localmente contextualizadas, pero que se enmarcan en las tendencias investigativas a nivel global en educación.

Tabla 5.

Criterios de inclusión de los participantes

Estudiantes	Maestros	Expertos
• 14 – 16 años • Grado décimo o equivalente • Contar con consentimiento de acudientes y asentimiento de los menores • Disposición y compromiso	• Ser maestro de ciencias sociales o equivalente en el grupo seleccionado. • Contar con autorización del rector para participar en la investigación. • Firma de consentimiento informado. • Disposición y compromiso	• Experiencia en ciencias sociales escolares y/o tecnología educativa. • Reconocimiento en la comunidad académica o profesional. • Firma de consentimiento informado. • Disposición y compromiso

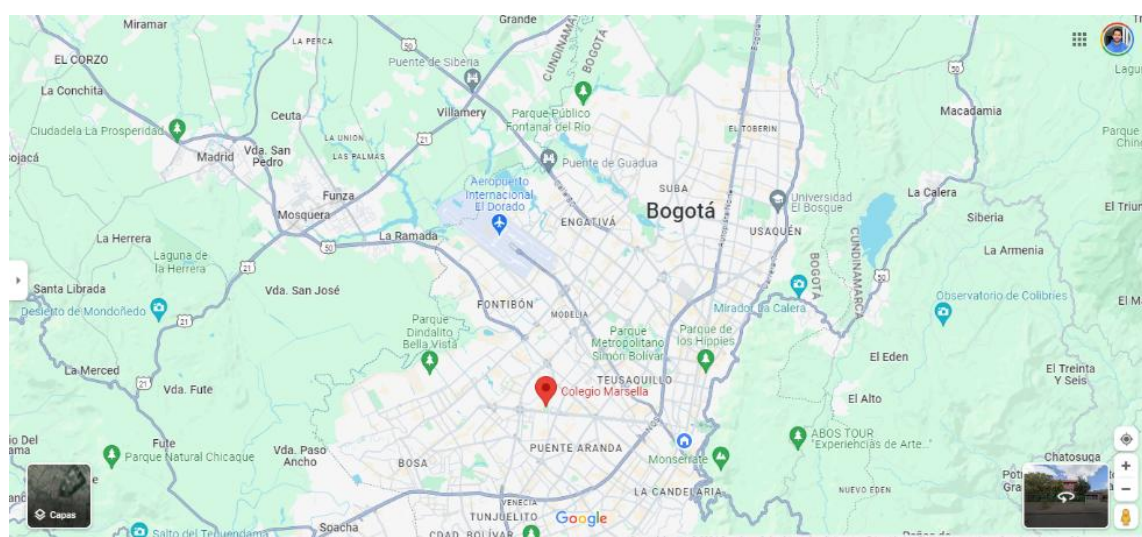
3.4.1 Caracterización unidad educativa de Colombia: Colegio Marsella (IED)

El colegio nace en la década de los 80's con el nombre de concentración educativa distrital Marsella, como una escuela primaria ubicada en el barrio que lleva su nombre. En 1990, siguiendo las directrices del MEN para los establecimientos con educación formal completa, la Secretaría de

Educación ordenó que su nombre cambiara a Institución Educativa Distrital de Educación Básica y Media Marsella. Se encuentra en la Carrera 69# 7 – 90 en Kennedy, una de las 20 localidades de Bogotá, ubicada en el suroccidente de la ciudad. Kennedy es una de las localidades con mayor densidad poblacional de la ciudad, que se caracteriza por la diversidad de grupos que la habitan como afrodescendientes, indígenas y recientemente ha recibido migración venezolana.

Figura 5.

Ubicación Colegio Marsella I.E.D.



Nota. Mapa generado mediante Google Maps.

El colegio está orientado bajo el proyecto educativo institucional “Formación humanística y desarrollo de habilidades investigativas”. Que se materializa a través de la Educación Media Fortalecida en la que los estudiantes de grado décimo y once, en jornada extendida, realizan un proyecto de investigación con el acompañamiento de maestros tutores en diferentes campos del conocimiento. El colegio tiene 2000 estudiantes, dos jornadas (mañana y tarde), y cuenta con los niveles de educación inicial, primaria, básica y media. Para la investigación se escogerá de manera aleatoria un grupo de la media con el maestro titular de ciencias sociales.

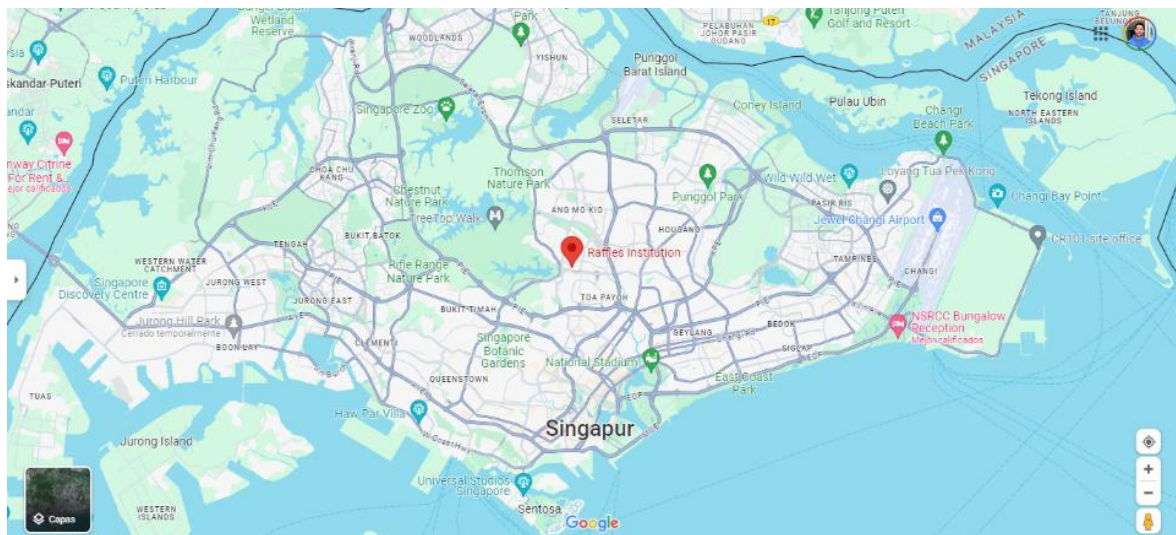
3.4.2. Caracterización unidad educativa de Singapur: Raffles Institution

El colegio Raffles Institution (RI) se caracteriza por su antigüedad y prestigio en Singapur. Su fundación se remonta a 1823 cuando el británico Sir Stamford Raffles establece una institución educativa con los principios de la educación inglesa.

RI tiene muchos programas especiales: el Programa de Estudios Integrados (Integrated Programme, IP) y el Programa de Bachillerato Internacional son sólo dos de ellos. En la RI, se ofrece la enseñanza de ciencias sociales bajo el nombre de perspectivas globales en el currículo académico. Este término se refiere a las asignaturas que estudian el ser humano y su comportamiento en el entorno; la historia, geografía, ciencias sociales y economía. Como consecuencia de lo anterior, las ciencias sociales se dan en forma integral y rigurosa, favoreciendo una crítica del alumno hacia su contexto.

Figura 6.

Ubicación Raffles Institution (RI)



Nota. Mapa generado mediante Google Maps.

Los estudiantes exploran temas históricos, geográficos, económicos y sociales, examinando eventos pasados y contemporáneos desde diversas perspectivas. Además de las lecciones convencionales, es probable que RI proporcione actividades extracurriculares, debates y proyectos

relacionados con las ciencias sociales para promover aprendizajes significativos. El curso objeto de estudio es el nivel GCE A, 1. Que es el equivalente al décimo grado en los colegios de Colombia.

El colegio se encuentra ubicado en el barrio Bishan. Su dirección es 1 Raffles Institution Lane, Singapore 575954. Este lugar está en el centro geográfico y financiero del país, lo que implica sistemas de transporte que lo conectan con diferentes zonas residenciales del país. El modelo educativo del país es altamente competitivo, lo que genera fuerte exigencia en los estudiantes. Uno de los principales de esta escuela es mantener los altos resultados en pruebas estandarizadas, y a su vez proteger a sus estudiantes de problemas derivados del estrés, y la ansiedad que genera el modelo educativo no solo del colegio sino del país en general.

3.4.3. Caracterización unidad educativa de Argentina: Escuela secundaria N1 Dr. Carlos Saavedra Lamas

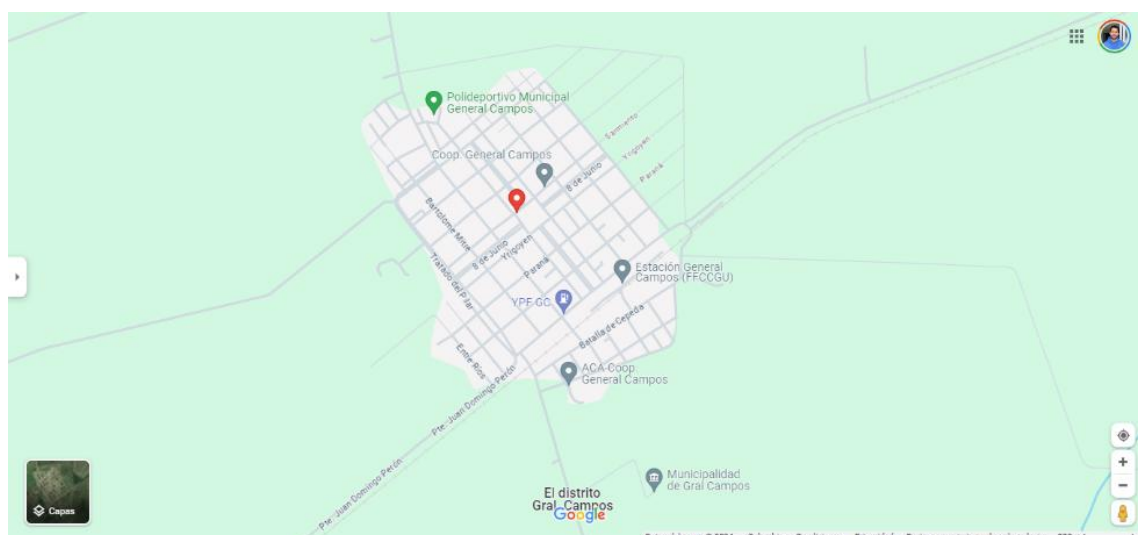
En la provincia de Entre Ríos se puede encontrar una población llamada General Campos ubicada a 4 horas al norte de Buenos Aires. De acuerdo al informe presentado por la Secretaría de Desarrollo Social (2023), describe a los pobladores como una comunidad pequeña, unida, solidaria, y con un espíritu de comunidad consolidado, que se evidencia a través de las redes interpersonales y de apoyo de todos sus residentes. La población conserva buena parte de sus tradiciones culturales y su folclor, que se evidencia en sus fiestas religiosas, y su arraigo al trabajo de la tierra.

La escuela es la primera institución educativa pública de la comunidad, fue fundada en 1979 y recibe su nombre por el premio nobel de paz Carlos Saavedra Lamas en 1936. La escuela atiende alrededor de 1000 estudiantes y tiene énfasis en tres campos del conocimiento: Economía, gestión y ciencias naturales. Además, posee un programa de internacionalización articulado con la política educativa nacional que busca alinear la escuela a los estándares educativos de marco común europeo. Su documento misional establece como objetivo el desarrollo de destrezas básicas, aptitudes analíticas y cualidades personales.

Como muchas escuelas públicas del país, esta institución enfrenta limitaciones financieras, materiales y de personal docente, que repercute en la educación de sus estudiantes, y tiene un impacto en la participación en actividades extracurriculares y en la compra de tecnología. Los alumnos seleccionados para el estudio son los que se encuentran matriculados en cuarto año de secundaria, así como el docente titular de sociales que tiene en la materia historia, geografía y formación ética ciudadana.

Figura 7.

Ubicación Escuela secundaria N1 Dr. Carlos Saavedra Lamas



Nota. Mapa generado mediante Google Maps.

3.5 Fases e instrumentos

Fase 1: La comunicación virtual sincrónica se realizará a través de la plataforma Teams disponible con el correo institucional de la universidad en el entorno Office 365. Se escoge por esta aplicación por su estabilidad y seguridad en la información. Para comenzar se realiza una videollamada introductoria a con cada grupo para explicar en qué consiste la investigación, el propósito, los riesgos asociados y los beneficios de la investigación. Se aprovecha para contestar preguntas y hacer la firma de los asentimientos que previo a la conexión habrán sido impresos por

los docentes de ciencias sociales de cada grupo. En la fase inicial, que responde al objetivo específico número 1, es necesario recopilar información para comprender las necesidades educativas de los estudiantes en ciencias sociales, utilizando un cuestionario en Google Forms (ver anexo A) que recopila tanto datos cuantitativos como cualitativo. Al respecto Bisquerra, et al. (2009) plantea que es posible utilizar cuestionarios en un estudio fenomenológico, pero es crucial abordarlos de manera reflexiva y cuidadosa para mantener la integridad del enfoque, cuyo es objetivo entender la esencia de las experiencias desde el punto de vista de los involucrados. El cuestionario se comparte a través de correo electrónico con el maestro de ciencias sociales de cada grupo y éste se encarga de difundirlo entre los estudiantes para que lo contesten desde sus teléfonos móviles, y quienes no tengan podrán usar los computadores con los que cuenta la institución.

Luego se plantean grupos de discusión (ver anexo B) con los estudiantes con el objetivo de ampliar los hallazgos de los cuestionarios. Se seleccionarán de manera aleatoria 6 estudiantes de cada colegio. El investigador visitará presencialmente el grupo del colegio Marsella y estará acompañado del docente titular de ciencias sociales. Para aplicarlo con los estudiantes de Singapur y Argentina se hará a través de video llamada con los 6 estudiantes reunidos y acompañados por el docente titular de ciencias sociales. El objetivo de este instrumento es generar conversaciones sobre los resultados obtenidos en el cuestionario para tener una comprensión mayor sobre su experiencia de aprendizaje.

Finalmente se realizan entrevistas dialógicas con los maestros titulares de ciencias sociales (ver anexo C), con el fin de investigar los desafíos que enfrentan al enseñar ciencias sociales, abordar temas emergentes, así como las metodologías y enfoques que aplican en sus clases. Los maestros son citados de manera individual a una videollamada, los horarios serán acordados sujeto a la disponibilidad del entrevistado. La entrevista dialógica se caracteriza por la construcción conjunta de conocimiento entre el investigador y el entrevistado en un diálogo orientado por unas preguntas que disparen conversaciones en torno a temas asociados a las categorías y subcategorías de investigación.

Se enfatiza la importancia de la co-construcción del significado y la comprensión mutua entre el investigador y el participante. (Denzin et al. 2015)

En esta etapa se emplean herramientas de recopilación de datos, como la toma de notas, la grabación de entrevistas y la observación. Una vez completada esta fase, se lleva a cabo la interpretación y el análisis de los datos para caracterizar a los participantes en cuanto a sus conocimientos, habilidades y actitudes hacia el aprendizaje de las ciencias sociales. A partir de este panorama, el investigador procede a construir un diseño pedagógico que responda a los componentes curriculares y las habilidades que buscan desarrollar las ciencias sociales escolares.

Fase 2: Ricoeur (1970) afirma que “la realidad social puede ser entendida como un texto susceptible de múltiples lecturas”. Por lo tanto, se busca eliminar al máximo los sesgos interpretativos del investigador a través de la presentación del diseño pedagógico a dos doctores expertos que poseen una vasta experiencia en los temas específicos abordados en la investigación. El proceso de validación por parte de expertos tiene como objetivo reducir al máximo el sesgo del investigador en la construcción del diseño pedagógico, y obtener una revisión académica sobre la manera en que son interpretados los datos y su coherencia epistemológica. Este paso es fundamental en la credibilidad y rigurosidad del estudio.

Al someter el diseño pedagógico a una evaluación crítica de profesionales con alto reconocimiento en sus respectivas áreas de experiencia, garantiza que el diseño cubra espacios que pueden perderse de vista al investigador. Para Denzin et al (2015) la validación con expertos no solo promueve la confianza en la integridad y validez del estudio, sino que también enriquece el proceso investigativo al aportar una diversidad de perspectivas y conocimientos especializados que enriquecen el entendimiento y la interpretación del fenómeno estudiado. En última instancia, esta práctica consolida la robustez y la relevancia del conocimiento generado, contribuyendo así al avance continuo del campo educativo. Este proceso se realizará teniendo en cuenta el Índice de Validación

de Contenido (CVR, por sus siglas en inglés, Content Validity Ratio), que es una medida de tipo cuantitativo que permite determinar si los ítems del diseño pedagógico son esenciales, útiles o innecesarios de acuerdo al concepto emitido por el experto. Cada uno emitirá un concepto por escrito y enviado por correo electrónico, para luego ser procesado por el investigador.

Fase 3: Finalmente, este diseño pedagógico se implementa con los tres grupos que integran la unidad de análisis y que conforman una RVA conectada a través de TIC. Las estrategias pedagógicas que componen la propuesta están orientadas a crear espacios de colaboración, interacción, y transferencia de conocimientos, con el objetivo de que los alumnos puedan utilizar lo que aprenden en la escuela a los fenómenos sociales que suceden en el mundo.

Es necesario que los grupos puedan acceder a una conexión de internet estable ya dispositivos como ordenadores, tabletas o teléfonos móviles. Además, cada aula debe contar con un computador con cámara web, micrófono y parlantes, así como acceso a Teams. Los rectores de los colegios participantes en la carta de aval certifican que su institución cuenta con instalaciones adecuadas para la atención de estudiantes y el desarrollo de la investigación.

El investigador diseña una rúbrica (Ver Anexo D) para sistematizar lo que sucede en la experiencia educativa creada por el diseño pedagógico implementado. Este fenómeno educativo se posiciona como el propósito central del estudio fenomenológico de la investigación. Las rúbricas de observación, según la perspectiva Bisquerra et al. (2009), son una herramienta fundamental para el educador actual, especialmente en el contexto de la investigación e intervención en educación. Desde una óptica didáctica, estas herramientas son concebidas como matrices de evaluación que articulan criterios específicos y observables de desempeño con los niveles de logro esperados. La rúbrica se construye a partir de los objetivos de aprendizaje, las experiencias, discursos y símbolos que circulan en el ambiente educativo que se genera a partir de la implementación del diseño pedagógico. La implementación del diseño pedagógico consiste en realizar conexiones sincrónicas entre las

instituciones que conforman la RVA a través de videollamadas. La investigación contempla realizar cuatro conexiones.

La información recolectada en las 3 fases será procesada y analizada mediante codificación abierta y se cuenta con ayuda del software Atlas.Ti con el objetivo de evitar sesgos y reducir al máximo la subjetividad. El uso de este software exige que el investigador en primer lugar lea, examine los datos para obtener una comprensión general de la información que se ha recolectado. En segundo lugar, se crean unos códigos que representan las categorías y las subcategorías de la investigación que serán utilizados para generar marcas en segmentos relevantes de cada instrumento. Finalmente, el software permite establecer relaciones, asociar patrones e identificar recurrencias discursivas que emerjan al cruzar la información. Este proceso permitirá escribir un informe de resultados de investigación robusto, riguroso y que cumpla con los estándares metodológicos de los estudios fenomenológicos en educación.

A continuación, se proporciona la matriz de vaciamiento metodológico, que muestra la relación entre la pregunta la pregunta rectora, el objetivo general, los específicos, las categorías de análisis y las técnicas e instrumentos utilizados en cada etapa de la investigación. Esta matriz se emplea para garantizar que los elementos fundamentales del proyecto de investigación estén coherentes, consistentes, sistematizados y sean compatibles entre sí.

Tabla 6.

Matriz de vaciamiento o integración de proceso de investigación

Pregunta rectora	Objetivo general	Objetivos específicos	Categoría de análisis	Técnica	Instrumentos	A quien se aplica
¿Cómo establecer relaciones pedagógicas entre las ciencias sociales escolares y las problemáticas reales para alcanzar un aprendizaje significativo a través de las redes virtuales de aprendizaje?	Construir un diseño pedagógico en ciencias sociales de la educación media para establecer relaciones pedagógicas con problemáticas reales a través de las redes virtuales de aprendizaje.	Identificar las necesidades de aprendizaje en ciencias sociales de los estudiantes de la Educación Media.	Necesidades de aprendizaje en ciencias sociales Aplicación de las ciencias sociales a problemas reales	Análisis fenomenológico	Cuestionarios Focus Group Atlas.ti Entrevistas dialógicas	Estudiantes Maestros
		Formular estrategias pedagógicas que establezcan relaciones pedagógicas entre las ciencias sociales escolares y las problemáticas reales a través de las redes virtuales de aprendizaje.	Mediaciones tecnológicas para el aprendizaje Comprensión intercultural	Evaluación Expertos	Concepto emitido por expertos	Expertos
		Analizar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes a través de la implementación del diseño pedagógico para las ciencias sociales de la Educación Media	Necesidades de aprendizaje en ciencias sociales Redes Virtuales de Aprendizaje	Análisis fenomenológico	Rúbrica de observación participante Atlas.ti	Estudiantes

3.6 Validación de instrumentos

El proceso de validación de instrumentos es fundamental para garantizar el rigor científico y metodológico de la investigación, en términos de confiabilidad, coherencia y consistencia previo a su aplicación final. Según establece Creswell (2014), antes de consultar a los expertos validadores, el investigador debe seleccionar una muestra con características similares a la que va a participar en la investigación, con el objetivo de verificar si las preguntas son claras para todos los participantes, que la duración de la aplicación sea adecuada, y que responda a las características del contexto.

Este proceso se realiza con 20 estudiantes de grado décimo del colegio Feliza Brusztyn I.E.D. Los estudiantes responden un cuestionario en línea mediante un link compartido a sus correos; luego se seleccionan aleatoriamente a 6 estudiantes para responder al grupo focal, y finalmente se entrevista

a la maestra titular de ciencias sociales. Se trata de simular al máximo no solo las características de la unidad de análisis, sino también la modalidad de aplicación de los instrumentos.

Como resultado se obtiene que en el cuestionario el ítem 3 de ser reformulado para que los estudiantes comprendan que se está preguntando por el desempeño académico; en el ítem 8 se toma la decisión de cambiar la pregunta abierta a múltiple respuesta porque pocos estudiantes supieron poner en palabras las emociones o sentimientos que se generan en clase de ciencias sociales. El grupo focal y la entrevista no presentaron dificultades de interpretación, y sus características de aplicación fueron adecuadas para los participantes. Según Creswell (2014) el cuestionario es aplicado por segunda vez para verificar que los ajustes aporten claridad y no se generan nuevos problemas.

Luego se procede a la validación de instrumentos para lo cual se utiliza la técnica: Razón de validez de Contenido (CVR, *content validity ratio*), que tiene como objetivo medir la validez del contenido de los ítems que componen a un instrumento de investigación. Fue propuesto por Lawshe 1975 para revisar la pertinencia de cada ítem y determinar si es esencial en consonancia con la metodología propuesta y los objetivos que orientan la investigación. Se seleccionan tres expertos (1 internacional, y 2 nacionales), quienes por medio de un consentimiento informado autorizan a revelar ante informa sus nombres y perfiles académicos: *Dra. Danelly Alejandra Rozo*: Doctora en Ciencias de la Educación e investigadora y docente del mismo doctorado en la Universidad Cuauhtémoc de México; *Dra. Marcela Contreras Avellaneda*: Doctora en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, docente investigadora del Centro de Extensión y Educación Continuada de la Universidad de La Salle; *Mg Sandra Martínez Morales*: Magister en enseñanza de las ciencias naturales de la Universidad Nacional, docente investigadora de la Secretaría de Educación de Bogotá.

A cada experto validador se les pide que evalúe: 1 cuestionario, 1 guion de preguntas para grupo focal, 1 guion de preguntas para entrevista dialógica y 1 rúbrica de observación. Junto a cada instrumento va una tabla para evaluar cada ítem en una escala de 0 – 1 teniendo en cuenta la siguiente

escala valorativa: *La pregunta es aceptada sin correcciones*: 1; *Aprobada con modificaciones*: Entre 0,75 - 0,99; *Pregunta rechazada*: 0 - 0,74. El consolidado de los resultados de expertos y los ajustes que se hacen a los instrumentos pueden ser consultado en el anexo E.

3.7 Fases del proyecto de acuerdo con el análisis fenomenológico interpretativo

El enfoque del diseño pedagógico en ciencias sociales para conectar problemas reales a través de las RVA se basa en la exploración de las experiencias educativas de estudiantes y maestros, con el fin de comprender la esencia de los fenómenos. Este método busca explicar la esencia y autenticidad de los fenómenos para comprender la complejidad de la experiencia vivida, incluyendo los discursos y significados que surgen en ese contexto.

En este estudio, se considera apropiado emplear la metodología recomendada por Kempster y Cope (2010) y Cope (2011) para analizar la información recopilada de las entrevistas dialógicas, la cual es apropiada para este tipo de estudio debido a su enfoque cualitativo, el cual es fundamental para comprender en profundidad las experiencias y significados asociados al diseño pedagógico en ciencias sociales y su conexión con fenómenos reales a través de las RVA. Además, su enfoque holístico y flexible es idóneo para capturar la complejidad de las experiencias educativas en entornos virtuales, ofreciendo así una perspectiva amplia y detallada que resulta fundamental en la construcción del diseño pedagógico.

La investigación seguirá el curso de una espiral fenomenológica en la que se realiza un proceso iterativo mediante el cual el investigador se sumerge en el fenómeno que está estudiando, obteniendo una comprensión cada vez más profunda a medida que avanza en su investigación. Primero, se realiza el análisis de la situación inicial de la experiencia de los participantes en aprendizaje de las ciencias sociales escolares, y luego se utiliza esa información para desarrollar el diseño pedagógico que representa la nueva experiencia fenomenológica. Este concepto fue planteado

por Van Manen (2003) como una estrategia que responde a las necesidades de la investigación educativa.

El objetivo es que conforme avanza la investigación, el investigador se adentra más en la comprensión del fenómeno, profundizando en las experiencias individuales de los estudiantes, los métodos de enseñanza utilizados, el contexto cultural y social, y las interacciones con los profesionales de la educación que participan en el proceso. La espiral fenomenológica en este estudio representa un ciclo de análisis y reflexión constante. A medida que el investigador avanza en su comprensión del fenómeno, puede retroalimentar sus hallazgos anteriores, refinando sus preguntas de investigación y métodos de recolección de datos. Esto resulta en una comprensión más amplia y detallada del aprendizaje significativo de las ciencias sociales mediadas por las RVA.

Además, esta espiral fenomenológica también puede implicar una mayor interacción con los participantes del estudio. A medida que el investigador profundiza en la comprensión del fenómeno, puede regresar a los participantes para obtener más información, validar interpretaciones y explorar nuevas perspectivas. Esta interacción continua con los participantes puede enriquecer aún más la investigación y garantizar que las voces y experiencias de los implicados se integren de manera significativa en el estudio.

Tabla 7.

Fases del proyecto de acuerdo con el análisis fenomenológico interpretativo

Proceso de análisis	Niveles de análisis		Descripción del análisis
Familiarización	Lectura del problema	del	Leer detalladamente la transcripción de las entrevistas, para tener una idea general de la respuesta y recordar la entrevista en sentido cognitivo y afectivo
Inmersión	Diagnóstico del problema	del	Hacer un análisis textual, señalando extractos con potencial de significado a partir de las unidades de significado, identificándolas en las transcripciones y agrupándolas.
Categorización	Desarrollo de los problemas	de los	Vincular el análisis reflexivo holístico con los grupos de significado, orientados a que emerjan los temas que aparecen en la entrevista asociados con la experiencia de vida que se estudia. Hacer una lista de temas para cada transcripción.
Reconocimiento de patrones	Desarrollo de los problemas	de los	Realizar un metaanálisis de los problemas emergentes de cada caso, compararlos para identificar y explicar diferencias y similitudes, creando vínculos entre los hallazgos. Lo cual involucra la búsqueda de aspectos compartidos en las experiencias, creando categorías superiores que generan temas transversales en todos los hallazgos, incluyendo tanto temas generales como particulares.
Interpretación	Escritura		Hacer un análisis formal de escritura del informe narrativo de la interacción entre la actividad interpretativa del investigador y los recuentos de los participantes de sus experiencias. Se hace énfasis en la búsqueda de significados compartidos, no obstante, la naturaleza única de cada experiencia de cada uno.
Explicación /abstracción	Discusión teórica		Hacer una explicación teórica de un alto nivel de abstracción y un proceso iterativo y comparativo de ir y venir entre la teoría existente y los datos, permaneciendo sensible a las experiencias vividas particulares.

Nota. adaptado de Kempster y Cope (2010); Cope (2011)

Tabla 8.

Cronograma de actividades

Actividades	2024				2025				
	Sept	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May
Presentación ante el CEBIC									
Verificación de participantes									
Cuestionario									
Focus Group									
Entrevista									
Análisis y construcción del diseño									
Validación expertos									
Implementación diseño pedagógico									
Análisis de resultados									
Conclusiones y recomendaciones									
Socialización y validación con la comunidad									
Informe final									
Solicitud de aval de la línea de investigación									
Defensa									

Capítulo 4: Consideraciones éticas

El aprendizaje de las ciencias sociales escolares es fundamental para la formación de ciudadanos críticos que ejerzan sus derechos de manera activa y se desempeñen en la sociedad bajo principios éticos. Por lo tanto, las investigaciones en esta materia se hacen necesarias para el mejoramiento de los procesos educativos que ocurren en la escuela y el impacto que tienen fuera de ella. En este capítulo se realiza el abordaje de los principios éticos que orientan el desarrollo de la presente investigación, con el fin de garantizar el respeto de los derechos de todas las personas involucradas, así como la adopción de leyes y principios consagrados en las leyes nacionales, pactos y tratados internacionales de los que la República de Colombia ha sido signataria.

Para esta apuesta investigativa es fundamental explorar la experiencia de aprendizaje de las ciencias sociales escolares de 3 grupos de estudiantes ubicados en Argentina, Colombia y Singapur, mediante la creación de una RVA que utiliza diversas tecnologías educativas para promover la colaboración, la comunicación y el intercambio cultural. Con ayuda de la voz de los estudiantes, la experiencia de los docentes y la validación de los expertos, se busca crear un diseño pedagógico que conecte los conceptos, las teorías y los procedimientos aprendidos en clase, con fenómenos que ocurran fuera de la escuela; de tal forma que las ciencias sociales escolares pasen de ser un cúmulo de información estática, a un kit de herramientas que favorezca una comprensión amplia del mundo en el que los estudiantes habitan.

La investigación tiene en cuenta la protección de los estudiantes desde varios referentes internacionales: la Declaración Universal de los Derechos Humanos en los artículos 1, 2, 8, 9, 18, 19, 25, 26, 27 y 29, que refieren a la garantía y el respeto de los derechos: libertad, justicia, igualdad, dignidad y no discriminación. A su vez se tiene como referencia la Convención sobre los Derechos del Niño en el Principio II que establece a los niños como sujetos de protección especial y la

obligación de la sociedad para garantizar espacios adecuados en los que pueda desarrollarse física, moral, mental y espiritualmente bajo los principios de igualdad, dignidad y libertad. También se toma como referencia la Declaración de Helsinki, que aunque fue creada con el objetivo de orientar de manera ética las investigaciones médicas, es un referente importante porque establecen un marco ético para las investigaciones que involucran a los seres humanos, así como la fundamentación sobre la necesidad de implementar consentimiento informado, la evaluación de riesgos y beneficios, el respeto del principio de confidencialidad y la garantía del bienestar de los participantes por encima de cualquier otro interés.

En cuanto a la participación de docentes y expertos se han adecuado los procedimientos, técnicas e instrumentos a la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos aprobada en el 2005 por la UNESCO, que reconoce la bioética como un ámbito de aplicación de los Derechos Humanos y extiende sus principios de progresividad y universalidad. Además, se tiene de referencia la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud en el que se regulan las investigaciones biomédicas desde una perspectiva ética en la que se salvaguardan los derechos de todos los participantes que se encuentran contemplados en la Constitución Política de Colombia. Este documento desarrolla una clasificación de las investigaciones según su nivel de riesgo (sin riesgo, riesgo mínimo, riesgo superior al mínimo) y regula la responsabilidad del Comité de Ética en la revisión y aprobación de las propuestas investigativas.

El Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica de la investigación (CEBIC) en la sesión del 26 de septiembre de 2024 emite concepto **APROBADO** a esta investigación y lo hace constar en el acta No 19 de 2024. Esta aprobación implica que el comité reconoce que la investigación cumple con los principios éticos regulados por la ley colombiana, así como los tratados ratificados por el país en relación a esta materia.

4.1 Matriz de riesgos.

Al realizar la investigación sobre el diseño pedagógico en ciencias sociales y su conexión con problemáticas reales mediado por RVA, es fundamental tener en cuenta las posibles amenazas que podrían influir en el avance del proyecto. Así se tendrá ofrece una visión completa de los posibles contratiempos logísticos y metodológicos, para prever y reducir posibles contratiempos. En este sentido, la matriz de riesgos no solo contribuye a la planificación efectiva del trabajo de investigación, además, fomenta la implementación de acciones preventivas y correctivas que refuerzan la credibilidad y la confiabilidad de los resultados alcanzados. Por medio de la matriz de riesgos se busca clasificar, analizar el impacto y generar estrategias de mitigación de los riesgos asociados a la investigación. El propósito de generar esta herramienta es el de garantizar la integridad del proceso investigativo, y adaptarla a las leyes vigentes que rigen las consideraciones éticas que debe seguir esta investigación:

Tabla 9.

Matriz de riesgos

Riesgo	Clasificación	Impacto	Estrategias de mitigación
Resistencia de los estudiantes a involucrarse en las actividades en línea	Riesgo superior al mínimo	Alto	Implementar estrategias didácticas e interactivas para impulsar la participación. Se utilizarán juegos en línea que despierten el interés de los estudiantes.
Limitaciones técnicas en las plataformas virtuales	Riesgo mínimo	Alto	Efectuar pruebas y garantizar el correcto funcionamiento de las plataformas antes de cada sesión de trabajo virtual. Contar con un plan de contingencia.
Dificultad para obtener el consentimiento informado de los participantes	Riesgo mínimo	Bajo	Elaborar un documento de consentimiento que sea claro y fácil de entender. Informar a los participantes sobre los posibles beneficios y riesgos de la investigación. Proteger la confidencialidad de los datos.
Resistencia de los docentes a implementar las estrategias pedagógicas sugeridas.	Riesgo mínimo	Medio	Conducir sesiones de formación y concienciación para los profesores. Comunicar las ventajas del nuevo enfoque

			educativo y ofrecer respaldo constante durante su aplicación.
Limitaciones de tiempo para recopilar datos y realizar análisis	Riesgo superior al mínimo	Medio	Crear un calendario factible y asignar los recursos necesarios para la recolección y análisis de datos. Dar prioridad a los aspectos más significativos.
Sesgo del investigador en la recopilación y análisis de datos	Riesgo mínimo	Medio	Mantener una postura reflexiva y crítica a lo largo de todo el proceso de investigación. Emplear métodos de triangulación de datos y buscar revisiones por parte de expertos. Registrar y documentar las decisiones tomadas durante la investigación.
Sesgo en la interpretación de los resultados	Riesgo mínimo	Bajo	Aplicar técnicas de triangulación de datos y análisis crítico para reducir el sesgo. Realizar revisiones por pares y buscar asesoramiento de especialistas en el área.
Riesgo de falta de validez externa	Riesgo mínimo	Bajo	Invitación a expertos en el área de estudio a revisar cada una de las estrategias que componen el diseño pedagógico.
Frustración de los estudiantes por no comprender el idioma	Riesgo mínimo	Alto	La comunicación se hará en inglés. En ninguno de los países es la lengua materna pero sus colegios les han desarrollado esta habilidad. Se cuenta con el apoyo de los maestros quienes son bilingües.
Malos entendidos entre estudiantes por las diferencias culturales.	Riesgo mínimo	Medio	Los maestros titulares prepararán en sus clases de ciencias sociales a los estudiantes para que tengan apertura a la diversidad cultural. Este trabajo implica que los estudiantes comprendan que la diversidad es parte inherente de la humanidad. Cada maestro estará presente en las conexiones para aclarar, atender o intervenir en caso que alguna interacción genere malestar.
Los maestros pueden sentirse confrontados en su práctica pedagógica.	Riesgo superior al mínimo	Medio	Los maestros tendrán acceso libre y gratuito a los resultados de la investigación, se les aclara que el diseño pedagógico que se propondrá crear la investigación es uno más en el gran ecosistema de diseños disponibles, y es el maestro quien, en su derecho a la libertad de cátedra, quien puede escoger, rechazar o adaptarlos a su práctica educativa.

4.2 Procedimiento para la toma de consentimiento informado

Tabla 10.

Procedimiento para la toma de consentimiento informado

Población	Documento	Cantidad	Procedimiento
Profesores	Consentimiento	3	El investigador hará una reunión virtual de presentación del proyecto a los maestros, se les explicará en qué consiste la investigación, cuál es el rol que desempeñarán, los riesgos y los beneficios de la investigación. Se les explicará el consentimiento y cada maestro debe firmarlo. Puede hacerse mediante firma electrónica o mediante la impresión, firma y toma de fotografía del documento para enviarlo por correo al investigador.
Estudiantes	Asentimiento	90 – 110	El maestro imprime los asentimientos en su colegio que serán firmados durante la primera sesión virtual con el investigador, allí se explica explicar en qué consiste la investigación, el propósito, los riesgos asociados, los beneficios de la investigación, y se contestan las preguntas. El maestro tomará fotos a los documentos y los enviará al correo del docente.
Acudientes	Consentimiento	90 – 110	El maestro imprime los consentimientos con copia en su colegio y los envía con cada estudiante para que sean firmados por los acudientes. El maestro tomará fotos a los documentos y los enviará al correo del docente.
Expertos	Consentimiento	3	El investigador hará una reunión virtual de presentación del proyecto a los maestros, se les explicará en qué consiste la investigación, cuál es el rol que desempeñarán, los riesgos y los beneficios de la investigación. Se les explicará el consentimiento y cada experto debe firmarlo. Puede hacerse mediante firma electrónica o mediante la impresión, firma y toma de fotografía del documento para enviarlo por correo al investigador.

4.3 Beneficios de la investigación

Estudiantes: Los beneficios que se esperan al finalizar esta investigación son de dos tipos: académico y personal. En los académicos se encuentra el aprendizaje significativo de las ciencias sociales al conectar los conceptos abordados de manera curricular con problemáticas reales; también,

se fortalecerán las habilidades comunicativas en español y en inglés cuando se requiera; además, se aprenderá a utilizar herramientas tecnológicas con fines educativos. En los beneficios personales se encuentra la posibilidad de tener una experiencia intercultural directa con personas de diferentes de diferentes lugares de mundo; se espera también que este proceso ubique a los estudiantes como ciudadanos del mundo conscientes de su papel activo en la transformación social.

Docentes y expertos: El mayor beneficio es la contribución al conocimiento sobre nuevas formas de abordar las ciencias sociales en la escuela para el mejoramiento de las prácticas educativas. Los resultados de la investigación serán publicados en el centro documental de la Universidad Santo Tomás y serán de acceso abierto. Los docentes tendrán la posibilidad de implementar o adaptar el diseño pedagógico en sus clases. Por su parte, si los expertos los autorizan podrán aparecer citados en la investigación e incluirla en su hoja de vida académica. (CVLAC, ORCID, Google Scholar)

4.3.1 Protección y privacidad de datos para la investigación

La información referente a este apartado puede ser consultada en el protocolo de Habeas Data y el protocolo de confidencialidad adjunto a esta postulación. Para la protección de la privacidad de los participantes se crean códigos para el análisis de datos cualitativos así:

Estudiantes: EST(A,C,S)1. Codificado del 1 al 35. Est corresponde a estudiante A para Argentina, C para Colombia S para Singapur.

Profesores: MAE(A,C,S)1. PRO corresponde a profesor A para Argentina, C para Colombia S para Singapur.

Expertos: EXP(A, C, S). Codificado del 1 al 3. O si ellos autorizan serán citados de acuerdo a las normas APA.

Capítulo 5: Análisis de resultados

El análisis de resultados se ordena alrededor de las fases de investigación, las cuales guardan estrecha relación con la estructura de los objetivos específicos de esta investigación. Eso se realiza con el propósito de mantener la coherencia metodológica de la investigación y facilita la lectura progresiva de los hallazgos que emanan de este proceso. Como afirman Denzin y Lincoln (2015) el análisis cualitativo es un “proceso iterativo y reflexivo mediante el cual los datos se interpretan en función de los contextos en los que se generan”. Esto significa que, las fases del estudio no son etapas aisladas, sino las partes de un proceso que se interrelacionan para la comprensión del fenómeno estudiado. Por lo tanto, este capítulo está dividido en las tres fases de investigación explicadas en el capítulo 3: Diseño metodológico.

5.1 Fase 1: Información obtenida de estudiantes y docentes.

La primera fase responde al objetivo específico número 1: Identificar las necesidades de aprendizaje en ciencias sociales escolares de los estudiantes de la educación media. Para esto se aplica un cuestionario a través de Google Forms a los estudiantes, luego se seleccionan de manera aleatoria a 6 estudiantes de cada grupo para realizar un grupo focal, y finalmente se realiza una entrevista a cada maestro titular de ciencias sociales. Estos dos instrumentos se implementaron a través de Microsoft Teams.

Los autores Moustakas (1994), Ayala (2008) y Van Manen (2016) en su trabajo sobre el método fenomenológico en la investigación educativa establecen unas etapas para el procesamiento y análisis de la información recolectada. Esta investigación recoge esos postulados y los sintetiza en cuatro pasos:

1. Realizar un identificación de unidades de significado que consiste en identificar fragmentos del texto que reflejen los aspectos más importantes de la experiencia analizada. La información se organiza y se hace una clasificación general en tablas temáticas por cada instrumento.

2. El siguiente paso consiste en establecer el horizonte y la reducción fenomenológica, en el que, al margen de los prejuicios del investigador, se busca asociar los aspectos significativos de las experiencias con las categorías y subcategorías de investigación. Por el volumen de información, se realizan asociaciones categoriales y se les asigna un color determinado. El trabajo en estas tablas se puede consultar en el Anexo E.

3. Por medio de la asociación realizada, se busca establecer redes de significado por medio de la interpretación de los datos. En este paso pueden aparecer categorías emergentes que reflejen las dimensiones centrales de la experiencia. Este paso requiere la triangulación de la información entre los tres países, pero también triangular los tres instrumentos al interior de cada país.

4. Se escribe un informe que muestre la descripción esencial del fenómeno por medio de una síntesis interpretativa, que busque hilar la diversidad de hallazgos que aparecen el tratamiento de la información. Este paso busca integrar las percepciones, emociones y significados emergentes, para analizarlos a la luz de las teorías en las que se basa esta investigación. La investigación se apoya en tres programas: Microsoft Excel, QDA Miner y Atlas.ti.

Tabla 11.

Síntesis metodológica de la fase 1.

Criterio	Observaciones
	Colombia: 38 estudiantes Argentina: 35 estudiantes Singapur: 32 estudiantes
Cuestionarios	Total: 105 respuestas El cuestionario se realiza a través de Google Forms y está compuesto por 10 preguntas: 1 escala de Likert.

	4 preguntas cerradas. 5 preguntas abiertas.
Grupos Focales	3 grupos focales. 6 participantes por cada grupo escogidos aleatoriamente. Se realiza a través de Microsoft Teams. Contiene 9 preguntas orientadoras.
Entrevistas dialógicas	3 entrevistas realizadas a través de Microsoft Teams. 8 preguntas orientadoras.
Procedimiento	Identificación de unidades de significado. Reducción fenomenológica. Redes de significado. Análisis temático
Software	Microsoft Excel QDA Miner Atlas.ti

5.1.1 Cuestionarios a estudiantes

En el caso de los estudiantes del Colegio Marsella I.E.D. de Colombia, la mayoría de los asocian la enseñanza de las Ciencias Sociales con la construcción de un conocimiento histórico que da prelación al pasado. Las respuestas revelan que el objetivo de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el colegio es que ellos puedan comprender:

5.1.1.1 Objetivo de las ciencias sociales escolares.

a. Los orígenes y su identidad nacional, tal y como lo expresan algunos estudiantes al señalar: ESTC12 "Para conocer nuestra historia y orígenes", ESTC8 "Para aprender más de nuestra Colombia", ESTC4 "Para saber la historia del país".

b. La evolución histórica de la sociedad y la cultura, como se evidencia en frases como ESTC1 "Para aprender más de la historia de la humanidad", ESTC8 "Para aprender más del mundo y así saber mejor todo", ESTC14 "Para conocer más sobre la evolución en el mundo y la sociedad".

c. Las causas y consecuencias de los eventos históricos: ESTC15 "Para saber más de la historia de las épocas pasadas y cuáles fueron sus consecuencias", ESTC30 "Para saber las cosas que

estuvieron en nuestro mundo", "Para aprender sobre la historia del mundo he información geográfica".

d. La relación entre el pasado y el presente, tal como consta en expresiones como: ESTC9 "Para saber las cosas que pasaron antes (historia) y las que están pasando ahora (geografía)", ESTC10 "Para saber lo que pasó en años pasados y reflexionar".

e. Algunos estudiantes también mencionan la importancia de aplicar este conocimiento a situaciones actuales: ESTC4 "Para saber más sobre situaciones en el país y en el mundo entero", ESTC12 "Para aprender de política", ESTC10 "Para aprender cosas que algunas pueden ser útiles para algo".

Por otra parte, los estudiantes de la Escuela secundaria N1 Dr. Carlos Saavedra Lamas de Argentina, consideran que el objetivo de la enseñanza de las Ciencias Sociales en su institución es el aprendizaje de hechos que ocurrieron en el pasado para poder comprender:

a. La evolución histórica de la sociedad y la cultura, tal como se evidencia en las expresiones: ESTA8 "Para aprender cómo evoluciona el mundo", ESTA1 "Para saber las cosas que pasaron antes (historia)". Dentro de este aspecto, los estudiantes destacan los objetivos de conocer la historia de su país ESTA15 "Para aprender sobre la historia de nuestro país", ESTA35 "Con el objetivo de conocer más de nuestra historia", valorar el patrimonio cultural ESTA2 "Con el objetivo de conocer de nuestras culturas", fortalecer el sentido de pertenencia ESTA11 "Para conocer nuestra ubicación", ESTA14 "Para saber quiénes estuvieron antes que nos".

b. Los orígenes y su identidad nacional, como se observa en los comentarios: ESTA7 "Para conocer un poco más sobre nuestra historia", ESTA21 "Para aprender nuestra historia".

c. La relación entre el pasado y el presente, como se evidencia en frases como ESTA18 "Para saber lo que paso antes de nosotros".

Aunque en menor medida, algunos estudiantes argentinos mencionan la utilidad práctica de enseñanza de las ciencias sociales como orientación en el mundo ESTA3 "Para conocer lugares", ESTA21 "Geografía para saber los países y capitales" y desarrollo de habilidades ESTA22 "Con el fin de entender un poco la...", ESTA13 "Para que podamos avanzar como sociedad".

Para los estudiantes de Singapur, el objetivo de la enseñanza de las Ciencias Sociales en su institución se basa en comprender:

a. La evolución histórica de la sociedad y la cultura, como se expresa en frases como: ESTS1 "Con el fin de conocer cómo era antes la vida", ESTS32 "Para conocer más acerca de la historia".

Un aspecto distintivo de las respuestas de los estudiantes singapurenses es el fuerte énfasis en la formación de ciudadanos globales:

b. Comprender la diversidad cultural: ESTS3 "Para conocer la historia y las culturas de otros", ESTS24 "Con el fin de comprender distintas perspectivas".

c. Participar activamente en la sociedad: ESTS6 "Para que seamos buenos ciudadanos y participemos de manera adecuada en la sociedad".

d. Desarrollar una visión global: ESTS10 "Para educar a los jóvenes de Singapur de como la historia ha influenciado al país de una manera tanto negativa y positiva para el desarrollo político, económico, social y cultural de este mismo".

De igual modo algunos estudiantes mencionan el desarrollo personal, gestionado por el desarrollo de habilidades y competencias como un objetivo de la enseñanza de las Ciencias Sociales, entre ellas, el desarrollo del pensamiento crítico, evidenciado en frases como ESTS6 "Para ayudarnos a desarrollar un pensamiento".

Al generar las redes de significado entre las percepciones de estudiantes colombianos, argentinos y singapurenses sobre los objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales escolares es posible encontrar puntos en común pero también diferencias sustanciales que refleja tanto los

propósitos de la educación en cada país como su contexto cultural. Entre las similitudes, se observa que en los tres contextos, los estudiantes coinciden en que la enseñanza de las ciencias sociales escolares juega un papel crucial en la construcción de su identidad nacional y cultural, asimismo, existe un consenso sobre la importancia de esta disciplina para comprender los procesos históricos y su conexión con el presente, tal como señala Carr (2001) al expresar que el propósito de incluir las ciencias sociales escolares en los currículos es dar herramientas a los estudiantes para contextualizar y comprender su historia en el marco de una narrativa más amplia.

La valoración del patrimonio cultural también es un aspecto común, ya que reconocen la relevancia del conocimiento sobre su historia y tradiciones en la construcción de la identidad nacional. Este hallazgo puede ser entendido en el marco del concepto de la aldea global propuesto por McLuhan (1962), en el que sostiene que el conocimiento local se vuelve fundamental en la construcción de la aldea global porque permite que las personas mantengan su identidad en contrapeso hacia la hegemonía cultural.

En cuanto a las diferencias, los estudiantes singapurenses tienden a enfatizar más el enfoque hacia el futuro, consideran que las ciencias sociales escolares tienen el objetivo de formarlos como ciudadanos globales con una participación activa en la sociedad contemporánea. Este enfoque está en sintonía con el cosmopolitismo descrito por Appiah (2007), quien aboga por una educación que prepare a los individuos para interactuar en un mundo diverso y globalizado. Además, el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico es un aspecto prioritario para ellos, a diferencia de sus pares colombianos y argentinos, en el que este enfoque es menos evidente. Según Facione (2011), el pensamiento crítico es esencial para abordar problemas complejos y participar activamente en una sociedad democrática, de allí su importancia dentro del aprendizaje de las ciencias sociales.

Finalmente, aunque todos los grupos valoran su historia nacional, los estudiantes singapurenses demuestran un mayor interés por la diversidad cultural y los procesos globales, lo que

refleja una perspectiva más cosmopolita en su educación en ciencias sociales. Esta tendencia podría interpretarse a través del prisma de la comprensión intercultural, tal como lo plantea Deardorff (2006), quien resalta la necesidad de desarrollar habilidades interculturales para fomentar un entendimiento mutuo en un mundo diverso.

5.1.1.2 Estrategias para el aprendizaje de las ciencias sociales.

A partir del análisis de las respuestas de los estudiantes colombianos sobre las estrategias más efectivas para el aprendizaje en Ciencias Sociales se identificaron dos elementos recurrentes: memorización y análisis crítico. La mayoría de los estudiantes centran sus respuestas la memorización de fechas, nombres, lugares y hechos históricos. Esto sugiere que los estudiantes perciben la asignatura como una acumulación de datos que deben recordar. No obstante, un número menor de respuestas hacen referencia a la necesidad de analizar las situaciones, interpretar datos y proponer soluciones. Esto indica que algunos estudiantes reconocen la importancia de desarrollar habilidades de orden superior.

Al igual que los estudiantes colombianos, los argentinos mencionan con frecuencia la importancia de la memorización como una habilidad esencial para la comprensión de los procesos históricos. También, aunque en menor medida, valoran la capacidad de analizar las situaciones históricas y geográficas, identificando causas y consecuencias. De igual modo, es posible identificar que los estudiantes consideran que es importante relacionar los hechos históricos con el presente, algunos incluso establecen relaciones de causalidad en la manera en que los eventos del pasado influyen en la sociedad actual y reconocen la utilidad de los mapas, líneas de tiempo y otros recursos visuales para comprender mejor los conceptos históricos y geográficos: ESTA6 "Aprendo mejor cuando utilizamos mapas y recursos visuales". Finalmente, algunos estudiantes mencionan la importancia de trabajar en grupo para discutir ideas y diferentes puntos de vista sobre los temas históricos.

En el caso de los estudiantes de Singapur, también reconocen la importancia de memorizar fechas, nombres, lugares y hechos históricos. Sin embargo, esta estrategia se complementa con otros procesos más complejos como el análisis de conceptos históricos y geográficos a la luz de fenómenos actuales, en otras palabras, los estudiantes perciben los conceptos no como unidades semánticas que deben ser memorizadas, sino como herramientas que le permiten el análisis y la comprensión de problemáticas diversas.

Incluso buscan generar relaciones conceptuales para poder aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones reales y resolver problemas; también reconocen la importancia del trabajo colaborativo para aprender de sus compañeros y desarrollar habilidades de comunicación y el uso de herramientas tecnológicas como mapas interactivos, simulaciones y videos, para potenciar el aprendizaje.

Al observar las respuestas de los estudiantes de los tres países sobre las estrategias de aprendizaje en ciencias sociales se observan varios puntos en común: En los tres contextos se reconocer la importancia de la memorización de fechas, nombres, lugares y hechos históricos. Asocian esta habilidad como la más relevante en el aprendizaje de las ciencias sociales. Al respecto Ausubel (1983), señala que la memorización puede ser efectiva cuando se utiliza como base para el aprendizaje significativo, en el que los estudiantes conectan nueva información con conocimientos previos.

Asimismo, aunque en menor medida, todos los grupos reconocen la capacidad de analizar situaciones, interpretar datos y establecer relaciones entre los hechos históricos. Este análisis crítico es fundamental en un mundo cada vez más interconectado, en el que la comprensión intercultural es esencial, tal como lo detalla Deardorff (2006). El uso de recursos visuales como mapas y líneas de tiempo se presenta como una estrategia común en los tres contextos. Según Mayer (2005), el

aprendizaje visual puede mejorar la retención y comprensión de conceptos complejos, el autor recomienda incluir estas herramientas en la didáctica de las ciencias sociales escolares.

Por otro lado, las respuestas de los estudiantes presentan diferencias relevantes: los singapurenses muestran un mayor interés en comprender los conceptos históricos más allá de la simple memorización, al generar conexiones entre el pasado y el presente, y utilizar lo aprendido para comprender situaciones reales. Este enfoque se relaciona con el concepto de aprendizaje significativo desarrollado por autores como Ausubel (1983) y Novak (2002), quienes plantean que el conocimiento debe ser relevante y aplicable para fomentar una comprensión efectiva.

Sumado a esto, los estudiantes singapurenses aprecian la importancia de realizar trabajos de forma colaborativa, lo cual sugiere un enfoque más activo y participativo en su proceso de aprendizaje. Este tipo de interacción se puede comprender a través de la teoría del conectivismo de Siemens (2010), que enfatiza la importancia del aprendizaje en redes y la colaboración en entornos digitales. En este sentido, el uso de redes virtuales de aprendizaje puede facilitar la colaboración entre estudiantes de diferentes contextos culturales, y contribuir a una comprensión intercultural más integral.

En Singapur se observa también, un mayor uso de herramientas tecnológicas para facilitar el aprendizaje de los conceptos y la interacción con otros campos de conocimiento en el abordaje de problemáticas reales. Esto refleja una tendencia hacia la globalización educativa y el uso de tecnologías digitales que permiten a los estudiantes conectarse con información y personas alrededor del mundo (Castells, 1996). En este contexto la aldea global, concepto propuesto por McLuhan (2020) también resalta cómo las tecnologías pueden transformar el aprendizaje al hacerlo más accesible e interactivo.

Estos resultados sugieren que es necesario promover un enfoque de aprendizaje de las ciencias sociales escolares que vaya más allá de la simple transmisión de conocimientos y que fomente el

desarrollo de habilidades de pensamiento crítico que les permita tomar decisiones informadas y conscientes en el contexto social en el que se desenvuelven. Esto permitirá a los estudiantes no solo recordar información, sino también comprenderla y utilizarla para resolver situaciones que se vean enfrentados. Fomentar un aprendizaje lúdico también puede ser clave para motivar a los estudiantes a explorar estos temas con mayor profundidad (Kapp, 2012). El gusto y la disposición hacen del aprendizaje una experiencia efectiva.

5.1.1.3 Abordaje de problemáticas actuales desde las ciencias sociales escolares.

Uno de los puntos centrales de los instrumentos aplicados a los estudiantes es la indagación por la manera en que las clases de ciencias sociales se encuentran conectadas con los fenómenos que ocurren fuera de la escuela. En consonancia con el trabajo realizado por autores como Córdoba y Gaviria (2019), Cervantes y Romero (2020) y López (2022), los estudiantes colombianos y argentinos presentan respuestas similares, en ambos grupos las respuestas están orientadas a mostrar que las problemáticas actuales no son abordadas en clase de ciencias sociales y sienten que los contenidos curriculares se centran principalmente en hechos históricos pasados que, en su opinión, no guardan relación con lo que sucede hoy en día en el mundo: “las problemáticas que hemos visto en la clase son sobre hechos pasados” (ESTA23) “solamente vemos lo que pasó en siglos que no habíamos nacido” (ESTC30) “Hemos abordado sobre todo lo de el (sic) vaticano, las guerras, los imperios, también sobre la burguesía y los pueblos antepasados de América, y las conquistas” (ESTA1) . Algunos estudiantes colombianos mencionaron que en clase han visto temas relacionados con las decisiones políticas y el desplazamiento de los pueblos indígenas que llegaron a Bogotá: “una vez vimos algo sobre los indígenas en el Parque Nacional y lo de la alcaldía, pero solo fue en una clase” (ESTC22).

Por su parte, en Singapur el aprendizaje de las ciencias sociales escolares se centra en un currículo basado en problemas actuales, con el objetivo de preparar a los estudiantes para el ejercicio

de una ciudadanía global, y su papel como singapurenses en los fenómenos regionales que lidera su país. Según el Ministerio de Educación de Singapur (2023), el currículo de estudios sociales (como denominan a este campo del conocimiento), está diseñado para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje a través de asuntos que desafían y preocupan a los ciudadanos y sus gobiernos en el presente. El objetivo es fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, y la participación informada, activa y consciente en su sociedad.

Investigaciones como la de Sim (2018) analiza cómo la educación cívica y las competencias ciudadanas son un componente fundamental en las ciencias sociales escolares, y explica que uno de los propósitos consignados en el currículo busca desarrollar en los estudiantes competencias que los habilite para tomar decisiones informadas, y ser ciudadanos activos y participativos equipados con conocimientos y habilidades necesarias para afrontar problemas reales: “En clase de estudios sociales hemos analizado las relaciones comerciales entre Singapur y China” ESTS2.

Este enfoque permite a los estudiantes reflexionar, analizar y debatir sobre diversas cuestiones sociales, económicas y políticas, que afectan a su país, al continente asiático y en general al mundo, no como simples espectadores sino que se les proyecta como líderes articulados al ámbito corporativo de Singapur. Su visión, susceptible de críticas, entiende que el propósito de la educación no puede estar fuera del modelo productivo que ha consolidado al país como un líder económico en la región y el mundo.

Las ciencias sociales escolares en Argentina y en Colombia, desde la perspectiva de los estudiantes, se centra en contenidos históricos del pasado, y cuando abordan la historia nacional hacen énfasis en hechos como la dictadura argentina y el conflicto armado en Colombia: “Hemos visto en clase cosas sobre las FARC y los paramilitares” ESTC 14, “la profe nos habla sobre la dictadura y lo que pasó aquí en General Campos” ESTA 31. Según Ramos y Gamboa (2024), la enseñanza de las ciencias sociales escolares en Colombia ha sido objeto de conflicto entre intelectuales, académicos y

el Estado, sobre los contenidos que deben ser vistos en la escuela en términos de la historia oficial, porque la complejidad de la realidad nacional puede ser interpretada desde diversas orillas ideológicas y posiciones políticas que pueden ser antagónicas.

En contraste se encuentra el modelo educativo en Singapur, en el que el currículo incorpora y transversaliza el análisis de las problemáticas (sociales, ambientales, culturales, políticas y económicas) actuales de alcance global, por medio de las que se trabaja el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Mientras que en Argentina y en Colombia los estudiantes perciben que las ciencias sociales escolares están desconectadas de su vida diaria, en Singapur se conducen las clases de tal manera que el conocimiento se aplica para comprender cuestiones como el cambio climático, los conflictos armados internacionales, y los problemas económicos globales. Esta diferencia pone en evidencia la necesidad de diseños pedagógicos que dinamicen el conocimiento y lo presenten no como una serie de datos que deben ser memorizado, sino como una manera de conectar el aprendizaje con los desafíos de su vida diaria.

5.1.1.4 Necesidades de aprendizaje.

La mayoría de los estudiantes de los tres países encuestados reportan el uso de tecnología en sus clases de ciencias sociales. Los dispositivos más comúnmente mencionados son el computador, el televisor y el celular. Otros recursos mencionados incluyen videos, películas y plataformas en línea. Sin embargo, hay unos matices importantes que deben ser mencionados. En la unidad de análisis colombiana los estudiantes mencionan que el colegio cuenta con recursos tecnológicos pero la maestra no suele usarlos “el colegio tiene tabletas y computadores porque yo he visto que otros profesores los usan, pero la profesora Marta no nos los deja utilizar” ESTC1; en la unidad de análisis argentina, por su parte, los estudiantes mencionan que el colegio no tiene material tecnológico disponible para la conducción de las clases “el colegio no tiene mucha tecnología, sabes?, me gustaría que el gobierno nos diera computadores o al menos cambiara el televisor que tenemos en el salón, es

re viejo” ESTA3; finalmente, en las respuestas del grupo de Singapur se puede ver que la tecnología hacer parte fundamental, no solo de la clase de ciencias sociales, sino de la vida académica de la escuela en general ESTS8 “Me gusta cuando usamos simuladores para ver cómo vivían en el pasado, o cuando vamos al estudio de televisión a hacer como programas de noticias” ESTS5.

El uso de tecnología en la escuela varía significativamente entre países, y depende de multiplicidad de factores como la disponibilidad de recursos, la capacitación docente, las políticas educativas y la inversión estatal en dotaciones escolares. En Colombia, aunque el colegio analizado cuenta con los recursos tecnológicos, su integración pedagógica depende en gran medida de la iniciativa y disposición de la maestra. Por ejemplo, programas nacionales como *Computadores para educar* buscó impulsar la innovación educativa, el equipamiento de escuela, y la capacitación docente para impulsar la innovación educativa mediante el acceso y apropiación por parte de las instituciones educativas. Sin embargo, la efectividad del programa se vio limitada, entre otros factores, porque los maestros no incorporaron activamente estas herramientas, tal como lo afirma el informe de la Cámara Colombiana de Informática y Telecomunicaciones (2024) y el Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (2024).

Por otro lado, en Singapur en las últimas décadas se ha adoptado un enfoque integrador de la tecnología en la educación. El *EdTech Masterplan 2030*, impulsado por el Ministerio de Educación de Singapur (MOE), busca transformar la educación mediante la tecnología, con el propósito de preparar a los estudiantes en habilidades digitales y el desarrollo del pensamiento tecnológico. Este plan contempla el uso de simulaciones, realidad virtual, realidad aumentada, gamificación, y dotación de tecnología educativa de alto nivel a las escuelas del país, lo que enriquece el aprendizaje y promueve una experiencia educativa dinámica y multisensorial. De este modo, no se trata únicamente de captar la atención del estudiante sino de consolidar aprendizajes activos y duraderos (MOE, 2023).

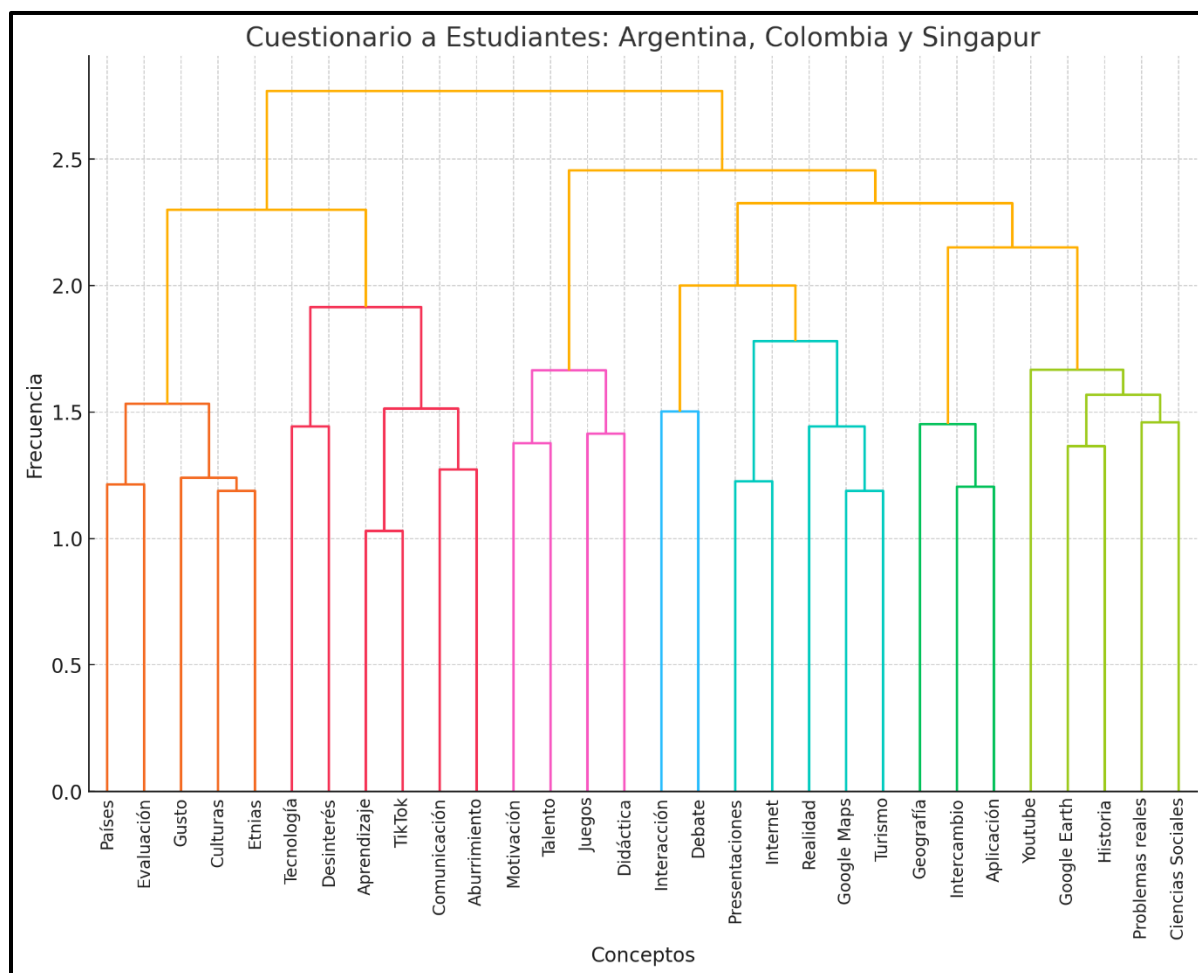
5.1.1.5 Diseño Pedagógico para las Ciencias Sociales Escolares

En las respuestas que registran los estudiantes colombianos y argentinos existe una fuerte tendencia en su deseo por tener clases de ciencias sociales más dinámicas y participativas. Sus intervenciones reflejan un anhelo por métodos de enseñanza más creativos, dinámicos y menos tradicionales, como el uso de juegos de roles, material audiovisual y tecnología. Los estudiantes piden explicaciones más claras y acompañadas de ejemplos que vinculen el conocimiento nuevo con experiencias de su cotidianidad, así como actividades que los involucren más activamente en el aprendizaje.

También desean que los temas sean más relevantes y actuales, y que se aborden por medio de actividades en las que ellos puedan expresar sus ideas. En general, los estudiantes buscan una experiencia de aprendizaje más interactiva y menos centrada en actividades como copiar y memorizar. Como lo expresa un estudiante: "Con juegos interactivos y que la profesora explicara más y mejor" ESTC11. Otro estudiante señala: "Que la clase fuera más activa y tuviera actividades creativas" ESTA15. Estas respuestas evidencian un deseo generalizado por una educación en Ciencias Sociales que sea más atractiva y significativa.

Figura 8

Dendrograma de significado



Nota. Dendrograma generado con QDA Miner

En la figura 8 se puede observar un dendrograma creado con la aplicación QDA Miner como una herramienta que, desde una perspectiva fenomenológica, refleja la estructura y las conexiones entre los conceptos que presentaron mayor recurrencia discursiva entre los estudiantes de Argentina, Colombia y Singapur en relación a su experiencia educativa en el aprendizaje de las ciencias sociales escolares. Esta investigación recurrió a este organizador gráfico porque facilita la identificación de

redes de significado que emergen de sus respuestas, y conectan su subjetividad con los contextos educativos y socioculturales en los que se encuentran inmersos.

El dendrograma genera un agrupamiento jerárquico en el que sugiere que los conceptos relacionados con la tecnología (como TikTok, YouTube, Google Maps y Google Earth) se encuentran estrechamente relacionados con la percepción positiva de los estudiantes en relación con el dinamismo en el aprendizaje. Este fenómeno puede verse en la teoría de Heidegger (2007), quien plantea que el “ser en el mundo” está mediado por herramientas y prácticas que integran al individuo con su entorno. En este caso, los estudiantes perciben la tecnología como un puente entre el aprendizaje y sus experiencias personales, lo que facilita su preparación para los desafíos de la vida en los que requiera la aplicación de los conocimientos trabajados en las ciencias sociales escolares.

Los conceptos “interacción”, “debate” y “motivación” se agrupan, lo que indica que las actividades colaborativas y discursivas son consideradas como elementos centrales en su experiencia educativa. De hecho, aquellos estudiantes que señalaban que las clases de ciencias sociales eran aburridas, son los mismos que manifestaban su deseo de tener clases más interactivas, con actividades que involucren debates, intercambios, colaboraciones y espacios en los que puedan expresar abiertamente su punto de vista. Desde la perspectiva de Freire (2005), la labor pedagógica debe apuntarle a potenciar el papel transformador de la educación dialógica, en la que el intercambio de ideas fomente una conciencia crítica y propicie el aprendizaje activo.

En contraste, los términos “aburrimiento”, “desinterés” y “evaluación” pertenecen a otra red de sentido, lo que evidencia una tensión entre las prácticas tradicionales de enseñanza y las expectativas de los estudiantes. Husserl (1970) sugiere que la fenomenología puede develar como ciertas estructuras educativas generan una desconexión emocional y cognitiva, al no coincidir con las experiencias educativas y los horizontes de significado de los estudiantes. Esta agrupación jerárquica

muestra un rechazo de los estudiantes hacia prácticas que perciben como estáticas o alejadas de sus intereses.

Otro hallazgo importante es la agrupación jerárquica de “culturas”, “países”, “historia” y “problemas reales, que apunta a un reconocimiento por parte de los estudiantes de la importancia de contextualizar el conocimiento en problemas globales y locales. Esto refleja lo planteado por Vygotsky (1978), quien enfatiza en la importancia del contexto sociocultural en el aprendizaje, en este sentido, los estudiantes atribuyen mayor valor a las ciencias sociales escolares cuando éstas les permiten comprender hechos que suceden realmente en otros contextos.

Finalmente, el dendrograma también revela una convergencia entre "juegos", "didáctica" y "aprendizaje", lo que refuerza la necesidad de crear un diseño pedagógico que contenga experiencias gamificadoras en las que prime la interacción. Autores como Kap (2012), Carrión (2018) y Ninggolan (2023) plantean que el juego constituye una forma fundamental de aprendizaje que facilita la exploración activa y la construcción de significado por parte de los estudiantes.

5.1.2 Grupos focales.

Los grupos focales se desarrollan a partir de un guion de preguntas orientadoras que buscan explorar en profundidad las vivencias y percepciones de los estudiantes respecto a su experiencia de aprendizaje de las ciencias sociales escolares. Este diálogo dinámico y reflexivo entrega insumos clave para la construcción de un diseño pedagógico contextualizado, adaptado y coherente con las necesidades de aprendizaje específicas de los estudiantes.

5.1.2.1 Necesidades de aprendizaje.

Los estudiantes argentinos expresan un fuerte interés por conocer la historia y cultura de su país y del mundo. Ellos prefieren actividades que les permitan explorar diferentes perspectivas y desarrollar habilidades de investigación. Como lo expresó uno de los estudiantes, "me gusta poder aprender sobre la historia de nuestro mundo" ESTA19. Además, expresan que prefieren clases más

dinámicas y participativas: "Me gusta charlar sobre temas diversos y debatir en clase," ESTA2. También, señalan que quisieran clases con una mayor integración de la tecnología como el uso de videos, mapas interactivos y la búsqueda de información en línea. No obstante, evidencian su rechazo hacia prácticas caracterizadas por actividades repetitivas y un enfoque excesivamente teórico: "leer mucho" ESTA30 o "resúmenes de historias" ESTA14, la cuales perciben como limitantes para el aprendizaje.

De acuerdo con Moya & Flores (2021), la enseñanza tradicional de las ciencias sociales escolares basadas en la transmisión unidireccional del conocimiento genera desinterés y limita el desarrollo de habilidades críticas y creativas en los estudiantes. Por lo tanto, el aprendizaje activo se presenta como una alternativa apropiada, ya que promueve la participación a través de metodologías que impliquen la construcción colaborativa del conocimiento, la resolución de problemas y el uso reflexivo de la información disponible. Leal & Miranda (2020) sostienen que el aprendizaje activo no solo mejora la comprensión conceptual, sino que también capacidad de agencia del estudiante en su proceso formativo.

Por su parte, los estudiantes colombianos prefieren una enseñanza de las ciencias sociales escolares más activa y divertida. "Actividades, ejercicios, juegos, algo dinámico," ESTC 19 fue una de las respuestas más frecuentes. Desean salir de la rutina de copiar del libro y participar en actividades que les permitan construir su propio conocimiento. También expresan la necesidad de que los temas sean más relevantes y actuales, y que se relacionen con su vida cotidiana. Como lo mencionó un estudiante, "las ciencias sociales son para conocer nuestros orígenes, pasados y todo eso" ESTC 18. Sin embargo, sienten que a menudo las clases se centran en la memorización y no fomentan el pensamiento crítico.

El grupo focal permite que en los discursos de los estudiantes se evidencie una demanda por el uso de metodologías activas en la enseñanza de las ciencias sociales, en contra posición a las

prácticas tradicionales que manifiestan recibir. Esta situación puede ser analizada desde la perspectiva de Freire (2005), quien resalta la importancia de experiencias educativas dialógicas, problematizadoras y situadas, como una respuesta a la obsolescencia de enfoques educativos de tipo bancario.

En este sentido, el desarrollo de un diseño pedagógico adecuado debe incluir estrategias que fomenten la colaboración, el juego y el intercambio, porque esto tendrá un impacto no solo en la apropiación del conocimiento, sino también el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como la interpretación crítica y la argumentación fundamentada (Gómez & Ortiz, 2018).

Además, la percepción de los estudiantes sobre la desconexión entre los contenidos escolares y su realidad cotidiana es un factor crítico para considerar en el diseño pedagógico que esta investigación se propone crear. Como argumenta Alarcón (2021), el aprendizaje en ciencias sociales debe vincularse con la vida de los estudiantes y sus contextos socioculturales para generar mayor relevancia y compromiso con lo que aborda en la escuela. Sin embargo, las intervenciones de los estudiantes sugieren que las prácticas pedagógicas de sus maestros continúan privilegiando la memorización de datos sobre habilidades cognitivas de mayor complejidad.

En cuanto a los estudiantes de Singapur, mencionan que les gusta las ciencias sociales escolares porque les permite comprender el mundo y el lugar que ocupan en él. Ellos prefieren actividades que fomenten el pensamiento crítico y la resolución de problemas. "Me gusta que haya actividades interactivas como juegos individuales o en equipos" ESTCS 9, expresa un estudiante. Además, desean desarrollar habilidades de investigación y análisis de fuentes, como "leer diferentes noticias sobre un mismo tema para podernos crear nuestro propio punto de vista" ESTC 4. Sin embargo, expresan su descontento por las clases excesivamente teóricas y las actividades monótonas. Como lo mencionó un estudiante, "no me gustan los seminarios en los que solo el profesor habla" ESTC17.

El grupo focal con los estudiantes de Singapur revela una tendencia discursiva particular en la que reflexionan sobre la manera en que sus maestros abordan este campo de conocimiento, que contrasta con los hallazgos obtenidos en los grupos focales de Argentina y Colombia. A diferencia de los estudiantes de estos dos países, quienes expresaron dificultades para relacionar las ciencias sociales escolares con problemáticas reales, los estudiantes singapurenses resaltan su importancia no solo para comprender el mundo, sino para ser conscientes del rol que juegan en él. Este énfasis responde al modelo educativo del país asiático, que se sustenta en el enfoque de aprendizaje basado en la indagación (*inquirí-based learning*), una política educativa que busca el desarrollo del pensamiento crítico a partir del análisis de múltiples perspectivas y fuentes de información (Koh & Sim, 2024).

Aunque la experiencia educativa de los estudiantes de Singapur contiene una mayor presencia de mediaciones tecnológicas, también mencionaron que las clases pueden tornarse repetitivas y monótonas. Lo que permite establecer dos premisas: la primera de ella es que, a pesar de ser un modelo educativo avanzado, es susceptible de ser mejorado. Y la segunda, es que el diseño pedagógico debe evitar estrategias que puedan ser percibidas como mecánicas, rutinarias o predecibles. Si bien los desafíos pueden diferir según el contexto, la necesidad de experiencias educativas participativas y centradas en los estudiantes son un desafío común, y uno de los propósitos didácticos de esta investigación.

5.1.2.2 Comprensión Intercultural.

Los estudiantes argentinos reconocen el rol de las ciencias sociales escolares para ampliar su perspectiva del mundo, como lo expresa un estudiante, "ayuda a conocer diferentes lugares, sus costumbres y cualidades" ESTA 6. Existe un deseo manifiesto por conocer de primera mano otras culturas, como lo demuestran las frecuentes menciones a viajes, intercambios estudiantiles y la posibilidad de "conocer gente de esos lugares y así preguntarles por su cultura" ESTA28. Estos

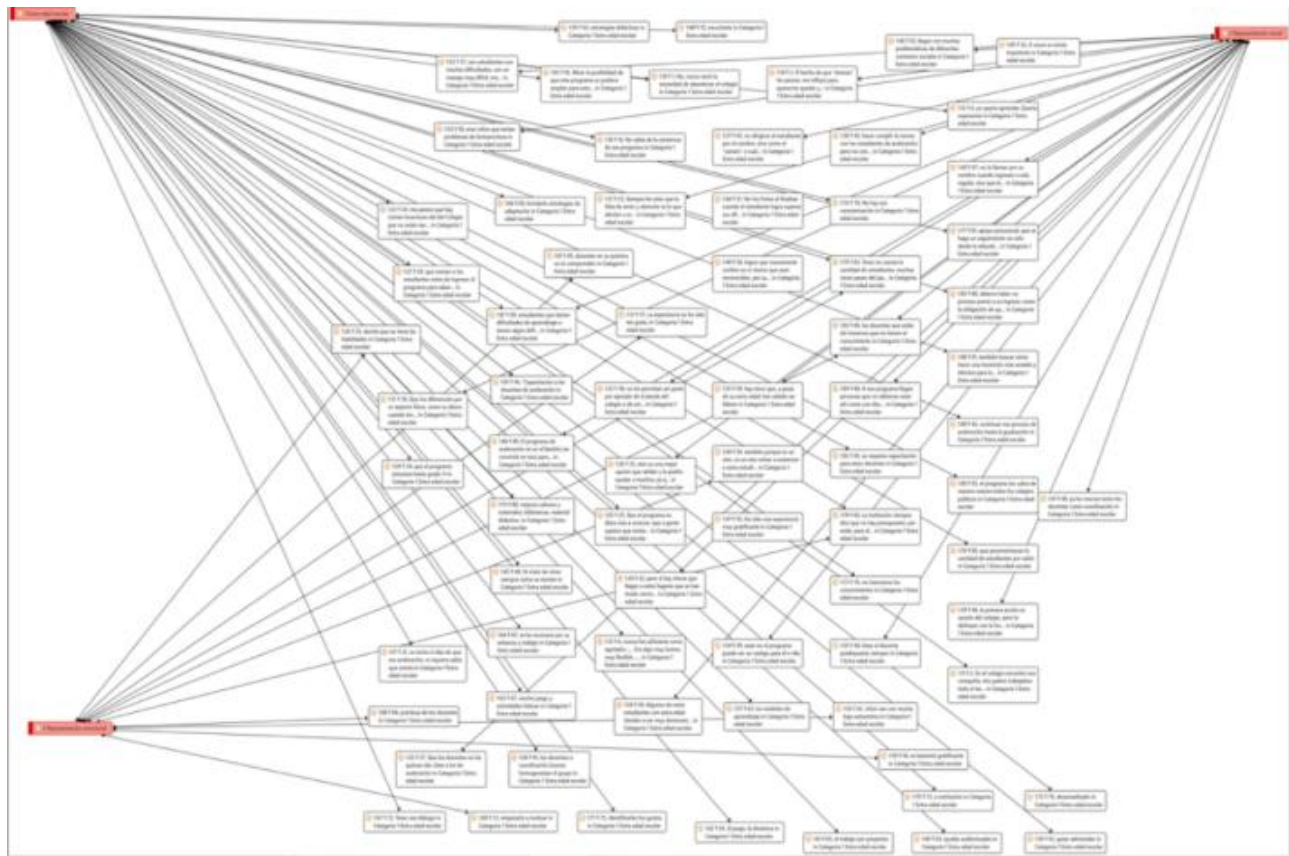
hallazgos sugieren que los estudiantes argentinos perciben la asignatura como una puerta de entrada a la diversidad cultural y un medio para desarrollar una ciudadanía global.

Para los estudiantes colombianos, el aprendizaje de las ciencias sociales escolares se asocia estrechamente con la adquisición de conocimientos generales, o lo que informalmente se le denomina *cultura general*. Ellos manifiestan su deseo por conocer sobre la historia y la cultura de otros países, personas históricas y eventos actuales tanto a nivel nacional como internacional. Sin embargo, algunos estudiantes expresan la necesidad de un enfoque más crítico y contextualizado, como lo indica la afirmación: "No nos ha dicho nada sobre lo que está pasando actualmente en nuestro país o fuera de países" ESTC1. Esto sugiere que, aunque valoran el conocimiento de otras comunidades, buscan una experiencia educativa que les permita comprender las problemáticas actuales que suceden en el mundo.

Por su parte, los estudiantes singapurenses muestran una comprensión clara de la interconexión entre lo local y lo global. Como señala un estudiante, "cuando entendemos lo que pasa afuera también podemos entender lo que pasa aquí adentro" ESTS3. De tal manera que se puede afirmar que existe un fuerte interés por conocer la historia y las culturas del mundo, así como por desarrollar conocimientos generales sobre su propio país. Sin embargo, al igual que sus pares colombianos, expresan la necesidad de actividades más prácticas y participativas, como lo demuestra la afirmación: "o, me gustaría que se pudiera hacer debates con personas que supieran mucho de un tema o que tuvieran otra cultura" ESTS18.

Figura 9

Integración de categorías en Atlas.Ti



Nota: Gráfico generado a través de Atlas.ti

El análisis de las percepciones expresadas en el grupo focal respecto a la comprensión intercultural en las ciencias sociales escolares revela convergencias importantes en las categorías *ciencias sociales y comprensión intercultural*, pero aparece una categoría emergente y es *juego*. Utilizando un diagrama de conexiones generado con Atlats.ti, se identificaron las relaciones a través de las recurrencias discursivas y los agrupamientos temáticos en torno a las experiencias y expectativas de los estudiantes en torno al papel de la interculturalidad en su formación escolar.

A partir de la visualización del gráfico, se identifica que varias de las citas codificadas bajo “interculturalidad” y “métodos de enseñanza” comparten conexiones con el aprendizaje experiencial particularmente a través de actividades lúdicas o incluso experiencias de gamificación. Esta

emergencia del juego como categoría analítica da luces sobre las estrategias que debe contener el diseño pedagógico.

El diagrama de conexiones generado en Atlas.ti muestra que alrededor de los nodos principales aparecen subcategorías vinculadas a la forma en el que los estudiantes experimentan el aprendizaje cultural. La codificación y graficación de las intervenciones de los estudiantes argentinos, por ejemplo, aparecen conectado con códigos como *interés por otras culturas y aprendizaje experiencial*, lo que se relaciona con su deseo de conocer otras comunidades a través de “viajes o intercambios estudiantiles” ESTA30. El nodo del juego se enlaza con estos códigos mediante conexiones secundarias, lo que indica que los estudiantes consideran las estrategias lúdicas, como un componente importante para el aprendizaje intercultural en su entorno escolar.

Desde una perspectiva fenomenológica, el juego se podría configurar como un espacio simbólico en el que los estudiantes pueden experimentar la diversidad cultural de manera inmersiva, lo que le aporta claves importantes para el desarrollo del diseño pedagógico en ciencias sociales. El propósito del juego debe ir más allá de una herramienta didáctica y convertirse en un dispositivo de mediación experiencial para la simulación de contextos, interacción con narrativas culturales diversas y la puesta en escena de roles que emulen estructuras socioculturales diferentes a las propias. Van Manen (2010) plantea que la fenomenología del aprendizaje implica la construcción de significados a través de la experiencia vivida, lo que en este caso se traduce en la capacidad del juego para generar encuentros simbólicos con otras culturas, lo que tendrá un impacto significativo en el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la alteridad y el respeto por la diferencia.

Por lo tanto, el diseño pedagógico debe poner en práctica estrategias que transformen el aprendizaje en un proceso corpóreo y situacional, que permita el aprendizaje intercultural, el diálogo, la toma de decisiones, la interacción bajo reglas específicas, y la exploración de valores y costumbres dentro de entornos lúdicos. Así el juego se convierte en un vehículo de intercambio cultural a partir

de la acción y la participación, en lugar de limitarse a una comprensión conceptual o abstracta de la realidad (Ninggolan, 2023).

Por último, es importante analizar del gráfico de integración de categorías que el término "aburrimiento" se encuentra centralmente conectado con "clases tradicionales", "escribir mucho" y "monotonía". Estos nodos reflejan una percepción compartida en los tres contextos sobre la desconexión de las metodologías actuales con los intereses de los estudiantes. La alta frecuencia de relaciones entre estas categorías muestra la necesidad de incluir actividades dinámicas, como juegos y debates, para romper esta estructura asociativa negativa. Por lo tanto, es necesario que el diseño pedagógico priorice el uso de tecnología accesible e interactiva para fomentar el análisis crítico. Además, debe incorporar actividades colaborativas que refuercen el aprendizaje entre pares, y se generen tareas que lleven a los estudiantes a enlazar los contenidos académicos con las problemáticas actuales.

5.1.2.3 Emociones de los estudiantes.

Uno de los puntos centrales que se abordó en el grupo focal fue la exploración de las emociones que experimentan los estudiantes durante el desarrollo de las clases de ciencias sociales. Esta investigación no puede perder de vista este aspecto de la vida de los estudiantes. Recientes investigaciones como la de los neurocientíficos Immordino-Yang y Damasio (2018) han demostrado que la emociones influyen en la motivación, la atención y la consolidación del aprendizaje, porque los procesos afectivos modulan la capacidad de las personas para procesar información y construir conocimientos significativos.

En este sentido, la teoría del aprendizaje socioemocional ha evidenciado que la integración de metodologías que promuevan la regulación emocional y la empatía en la escuela mejora el desempeño académico y el compromiso del estudiante (Zins, et al, 2020). La educación, por lo tanto, no debe

reducirse a la transmisión de contenidos, sino que debe considerar el bienestar emocional del estudiante como un factor esencial que tiene un impacto directo en su experiencia educativa.

Al analizar este aspecto en el grupo focal con los estudiantes argentinos se puede observar que ellos experimentan una amplia gama de emociones durante las clases de ciencias sociales. Por un lado, expresan sentimientos positivos como "felicidad", "entusiasmo" y "curiosidad" cuando los temas les resultan interesantes o cuando comprenden los contenidos. Sin embargo, reportan sentimientos negativos como "aburrimiento", "cansancio" y "rabia" cuando las clases se vuelven monótonas o cuando no comprenden los temas. Como lo expresó un estudiante, "Cuando el tema me interesa pongo atención y participo mucho" ESTA13.

Este fenómeno ha sido abordado por estudios realizados en el aprendizaje de las ciencias sociales escolares en Argentina, en lo que se ha identificado que, si bien existe un esfuerzo por implementar enfoques críticos y participativos, persisten dificultades en la puesta en práctica de estos modelos, lo que genera una experiencia de aprendizaje heterogénea (Domínguez & Quintero, 2018). La variabilidad en las emociones sugiere que el docente tiene un papel muy importante en el impacto pedagógico para lograr conectar los contenidos con los intereses y atención de los estudiantes.

Por su lado, los estudiantes colombianos, en general, reportan sentimientos negativos predominantemente durante las clases de ciencias sociales. El "aburrimiento" y el "cansancio" son las emociones más frecuentes, seguidas por sentimientos de "rabia" y "estrés". Esto sugiere que muchos estudiantes encuentran las clases poco estimulantes y desmotivadoras. Algunos estudiantes mencionan sentir "curiosidad" o "sorpresa" en ocasiones, pero estos sentimientos positivos son menos frecuentes que los negativos.

Las emociones reportadas son predominantemente negativas lo que se puede interpretar como una experiencia de aprendizaje poco estimulante. Esta percepción podría explicarse a partir de las prácticas pedagógicas que se siguen centrando en la transmisión de información

mediante métodos de enseñanza tradicionales en los que la participación de los estudiantes es menor, y el papel del maestro se ubica en el centro de la acción pedagógica (Vergara, 2025). La desmotivación identificada en los estudiantes colombianos es consistente con investigaciones previas, citadas en este documento, que muestran la necesidad de transformar la manera en que se abordan las ciencias sociales escolares. El diseño pedagógico que plantee esta investigación debe generar emociones positivas que motiven el aprendizaje, y despierte en los estudiantes una curiosidad genuina que los lleve a querer comprender el mundo que los rodea.

Finalmente, los estudiantes de Singapur muestran una gama de emociones más equilibrada. Experimentan tanto sentimientos positivos como negativos. Al igual que los estudiantes argentinos, sienten "felicidad", "entusiasmo" y "curiosidad" cuando los temas les resultan interesantes o cuando comprenden los contenidos. Sin embargo, también reportan sentimientos negativos como "aburrimiento", "desmotivación" y "ansiedad" cuando las clases se vuelven monótonas o cuando los temas les resultan difíciles.

En este grupo focal se pueden apreciar experiencias emocionales mayoritariamente positivas lo que puede estar relacionado con la estructura de su sistema educativo, que enfatiza el aprendizaje activo y la integración de tecnologías en el aula. (Ministerio de Educación de Singapur, 2023). A diferencia de Argentina y Colombia, en Singapur el aprendizaje las ciencias sociales escolares, o los estudios sociales como ellos nombran a este campo de conocimiento, se articula con las competencias del siglo XXI, en el que las simulaciones y la consulta de fuentes recientes, facilita la conexión entre el conocimiento y su aplicación para comprender los problemas sociales en contextos reales. La formación docente y la planificación curricular están orientadas hacia metodologías que incentivan a curiosidad y la participación, lo que podría explicar la presencia de emociones positivas como el entusiasmo y la felicidad en los estudiantes. Aunque también se reportan sentimientos negativos

cuando las clases se tornan monótonas o los contenidos abordados tiene un alto nivel de complejidad (Corrales, 2020)

Una aproximación fenomenológica a las emociones que mencionan los estudiantes en las 3 instituciones permite comprender cómo las experiencias educativas están determinadas por las estructuras pedagógicas y culturales de cada país. En los contextos en los que se da prioridad a la participación, el diálogo y la resolución de desafíos, la incidencia de emociones positivas es mayor que en entornos con metodologías más tradicionales en los que predominan el aburrimiento y la desmotivación. Es fundamental que el diseño pedagógico reconozca que las emociones en el aprendizaje no son elementos secundarios, sino componentes esenciales que median la experiencia educativa.

5.1.3 Entrevistas a docentes.

Las entrevistas dialógicas se realizan a los tres docentes titulares de ciencias sociales a través de una video llamada en Microsoft Teams. Estas entrevistas se estructuraron en torno a un guion compuesto por ocho preguntas clave que sirven para crear un diálogo constructivo. El objetivo principal de este proceso es el de indagar en la experiencia pedagógica de los maestros, así como explorar aspectos como las estrategias metodológicas que emplean en su práctica docente, los desafíos y obstáculos que enfrentan en el ejercicio de su labor, así como la autopercepción respecto al impacto que tienen en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Este enfoque permite recopilar información de los profesores como actores importantes en el escenario educativo, y construir el conocimiento colectivamente sobre la enseñanza de las ciencias sociales escolares. Freire (2021), afirma que la educación es un acto dialógico en el que el maestro no solo enseña, sino que también aprende de su interacción con los estudiantes y su contexto. En este sentido, estas entrevistas ofrecen una ventana para comprender cómo conciben su rol en este proceso dialógico y cómo contribuyen a la formación de ciudadanos activos.

Gallo, et al. (2021) plantean que, en el contexto de la cuarta revolución industrial, es crucial reflexionar sobre la manera en que se abordan las ciencias sociales en la escuela. Por lo tanto, entrevistar a los docentes ofrece información importante sobre cómo integran las tecnologías de la información y la comunicación en sus prácticas pedagógicas, cómo enfrentan los desafíos asociados y cómo adaptan a la educación las demandas contemporáneas. El diseño pedagógico debe tener en cuenta las necesidades y las potencialidades de los maestros, así como las limitantes que identifican en su labor.

5.1.3.1 Necesidades de aprendizaje.

La docente argentina resalta la importancia de hacer las ciencias sociales una experiencia significativa para los estudiantes. Ella emplea estrategias como el uso de narrativas: "los estudiantes me dicen parece un cuento lo que usted nos está contando" MAEA, y organiza sus clases alrededor de biografías de personajes históricos "por ejemplo hemos trabajado la hagan la biografía de San Martín" MAEA. En sus clases trata de generar actividades en las que se requiera la participación activa de los estudiantes "hacemos lluvia de ideas" MAEA, y utiliza diversos recursos como música, libros y juegos "muchas veces les gusta que escuchemos canciones y analicemos las letras musicales" MAEA. Sin embargo, reconocen la necesidad de mejorar en el uso de las TIC, especialmente en la incorporación de recursos digitales.

La docente menciona que en su escuela no tiene suficientes recursos para tecnológicos para utilizarlos en clases: "de repente tengo un video beam y un computador, pero no tengo la posibilidad que los estudiantes tengan su propio dispositivo como para consultar fuentes" MAEA. La docente reconoce que es muy importante utilizar tecnología hoy en día, pero que las dificultades presupuestales de la escuela son un obstáculo para poder realizarlo. La maestra hace uso de recursos que tiene la escuela como la biblioteca y considera que la lectura y la escritura debe ser transversal a

todas las materias: “yo siempre los llevo a la biblioteca, siempre que hay un espacio allá estoy yo, eso es algo que todos mis colegas deberían hacer”.

En su investigación Domínguez & Quintero (2018), señalan que, aunque la enseñanza de la historia reciente en Argentina ha incorporado diversas estrategias didácticas, persisten desafíos en la disponibilidad de recursos tecnológicos en algunas instituciones educativas. La falta de dotaciones escolares en el sector público es una situación que enfrentan muchas escuelas por las limitaciones presupuestales que ralentizan la modernización de su infraestructura tecnológica (Iglesias, 2020). A pesar de esta situación, la docente aprovecha los recursos disponibles, como la biblioteca para fomentar la lectura y la escritura, lo que demuestra una adaptación creativa a las circunstancias.

Por su parte la docente de Colombia enfatiza en la importancia de partir de los conocimientos previos de los estudiantes "el aprendizaje significativo donde uno debe partir o yo parto de los conocimientos previos" MAEC y de integrar diferentes áreas del conocimiento "integrando historia y geografía" MAEC. Para esta maestra el abordaje de las ciencias sociales debe hacerse teniendo en cuenta la realidad próxima de los estudiantes. La maestra señala que en sus clases utiliza diversas estrategias pedagógicas como talleres, videos, lecturas complementarias y trabajos en grupo. Frente a los desafíos educativos mencionan la dificultad de cubrir todo el contenido curricular debido a las limitaciones de tiempo. Además, considera que la desmotivación de los estudiantes es un problema al que le debe hacer frente en sus clases “yo creo que el mayor problema es que los estudiantes no quieren hacer nada, como que a ellos ya nada les gusta, como que no les motiva nada” MAEC.

Frente al uso e integración de la tecnología en sus clases menciona que el colegio cuenta con computadores, tabletas, y una buena conexión a internet. Sin embargo, ella menciona que no cuenta con la formación suficiente para poder integrar estos recursos en sus clases “pues a mi si me gustaría hacer más cosas con tecnología, pero es que la verdad el tema no lo domino, entonces no se bien qué hacer con esos equipos en clase” MAEC. La capacitación docente en tecnología aplicada a la

educación aparece como una necesidad en esta escuela, porque de nada sirve que la escuela haya sido dota por las entidades gubernamentales si los maestros no cuentan con la capacitación para transformar sus prácticas educativas.

La maestra señala su desconocimiento en cuanto a la tecnología educativa pero expresa su deseo de aprender para mejorar sus clases. Este fenómeno es estudiado en la tesis doctoral de Palacios (2019), quien identifica que, en Colombia, aunque existen avances en la dotación de recursos tecnológicos bajo programas como *Computadores para Educar*, la formación de docentes en tecnología educativa sigue siendo una necesidad apremiante en las escuelas del país. Por lo tanto, el diseño pedagógico debe poderse implementar incluso por maestros que no posean conocimientos avanzados uso de tecnología.

El docente singapurense menciona que en sus clases busca desarrollar en sus estudiantes un pensamiento crítico y habilidades de investigación. Se centra en el desarrollo conceptual “en las sesiones de trabajo suelo abordar los conceptos y luego los estudiantes deben utilizarlos para analizar los procesos históricos” MAES. Además, enseñan a los estudiantes el uso y consulta de fuentes primarias y secundarias: “Yo trato de que ellos sientan que pueden ser científicos sociales y deben consultar y contrastar fuentes” MAES. El maestro explica como las clases se articulan alrededor de proyectos de investigación, de tal manera que él conduce sesiones magistrales en las que explica el marco teórico del proyecto, las teorías, los conceptos, y luego las sesiones se transforman en laboratorios en los que los estudiantes desarrollan sus investigaciones: “En este momento estamos trabajando un proyecto sobre Sir Raffles, el fundador de Singapur, entonces ellos deben consultar fuentes y responder a las preguntas orientadoras del problema que les propuse” MAES. Este tipo de actividades ayuda que los estudiantes conecten el pasado con el presente y encuentren un uso práctico de los aprendizajes en la escuela.

El componente tecnológico no es una prioridad, sino que transversaliza la vida escolar. El docente menciona que el exige que los estudiantes lleven su laptop al colegio, y aquellos que no pueden conseguirlo el gobierno les provee los equipos. Además, en la escuela cuentan con escenarios educativos diversos como un estudio de televisión en el que los estudiantes realizan proyectos audiovisuales: “en una ocasión analizamos el conflicto armado internacional entre Rusia y Ucrania a través de un noticiero que los estudiantes crearon” MAES. El acceso a dispositivos y a una conexión a internet potente facilita que se pueda realizar consultas de fuentes primarias y secundarias, bases de datos de universidades o centros de investigación alrededor del mundo.

El uso de consulta de fuentes, manejo de bases de datos y rastreo documental están alineadas a un reciente enfoque para el aprendizaje de las ciencias sociales escolares llamado *historia como disciplina* propuesta por Wineburg (Gallo, 2020), que busca formar estudiantes capaces de analizar críticamente la información para generar interpretaciones informadas y mejorar la manera en que los estudiantes formulan argumentos. En Singapur el acceso a recursos tecnológicos es una política de estado porque saben que, para continuar con su posición de liderazgo regional, deben preparar a los estudiantes para las necesidades del mercado actuales.

La disparidad en el acceso y uso de la tecnología en los tres contextos analizados proporciona elementos clave para la construcción del diseño pedagógico. Mientras que en un escenario se observa un alto nivel de conocimiento didáctico, pero una escasez de recursos tecnológicos, en otro existe infraestructura tecnológica suficiente, aunque con limitaciones en la formación docente para su integración pedagógica. Finalmente, en el tercer contexto, se cuenta tanto con recursos como con un cuerpo docente capacitado para su implementación efectiva. Esta variabilidad implica que el diseño pedagógico propuesto debe ser adaptable a condiciones tecnológicas mínimas y requerir únicamente conocimientos básicos en tecnología educativa para su implementación. No obstante, su valor no debe depender de la sofisticación tecnológica, sino de la profundidad y riqueza de las experiencias de

aprendizaje que promueva, asegurando que el uso de las herramientas digitales responda a una intencionalidad pedagógica clara y significativa.

5.1.3.2 Las ciencias sociales escolares y su vinculación con problemáticas reales.

La docente argentina muestra una fuerte inclinación por conectar las ciencias sociales con la realidad cotidiana de sus estudiantes. Ella utiliza situaciones y problemáticas actuales como punto de partida para sus clases: "Yo trato siempre de que los chicos comprendan la realidad que les toca a ellos todos los días" MAEA, y busca que los estudiantes establezcan conexiones entre lo local y lo global "que ellos vean que eso que ellos viven todos los días arranca desde algo más global" MAEA. Además, emplean comparaciones entre diferentes contextos para enriquecer el aprendizaje "trabajar con comparaciones de los barrios pobres de Argentina y los que existen en Brasil" MAEA.

La docente considera que la vinculación de las ciencias sociales escolares con problemáticas reales es un elemento fundamental para la construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes. En el contexto argentino, la dictadura militar (1976 – 1983) constituye un referente histórico que tiene un gran impacto en la configuración política, social y cultural del país. Este periodo se caracterizó por violaciones sistemáticas a los Derechos Humanos y al Derecho Internacional Humanitario, la instauración de un régimen de terrorismo de Estado, la desaparición de personas y el surgimiento y consolidación de movimientos de resistencia y defensa de los Derechos Humanos, como el movimiento de Madres y Abuelas de la Plaza de Mayo.

La incidencia de este hecho histórico en la sociedad argentina ha sido determinante en términos políticos y jurídicos, así como también en la configuración de la memoria colectiva y la identidad nacional (Di Renzo, 2024). En el ámbito educativo, el currículo argentino ha integrado de manera sistemática la enseñanza sobre la dictadura, con el propósito de fomentar una comprensión crítica de los hechos y promover una ciudadanía activa y comprometida con los valores democrático (Pappier, 2024). Así, el enfoque pedagógico responde a una necesidad académica y a su vez se

inscribe en una perspectiva de justicia educativa. No solo la maestra sino en general el sistema educativo argentino tiende constantes puentes entre este hecho y las ciencias sociales, para procurar un aprendizaje aplicado a este fenómeno social. Este hecho se vuelve un lugar de recurrente vinculación para generar aprendizajes situados y contextualizados para los estudiantes.,

En Colombia, la docente también buscan vincular los contenidos de las Ciencias Sociales con la realidad actual. Ella utiliza ejemplos de la vida cotidiana para ilustrar conceptos históricos y geográficos "ver la civilización egipcia, vemos los aportes en que en este momento estos aportes como los estamos utilizando" MAEC, y aborda problemáticas globales para fomentar la reflexión crítica "por qué están en guerra los países en la actualidad" MAEC. También señala que utiliza las noticias actuales para que los estudiantes encuentren relaciones con los conceptos abordados "yo traigo notas de prensa para que vean la realidad, aunque a veces no tiene que ver con los temas que estamos viendo" MAEC. La docente reconoce que para que exista un aprendizaje significativo los conocimientos se tienen que anclar con situaciones en las que los estudiantes puedan ver alguna aplicación,

El conflicto armado en Colombia, que se ha prolongado por más de seis décadas, ha tenido una influencia determinante en las dinámicas políticas, sociales, económicas, culturales y educativas del país. Este conflicto ha afectado significativamente a la población infantil, con un aumento del 88% en el número de niños, niñas y adolescentes afectados entre el 2020 y 2021, pasando de 12.481 a 23.465 casos (Comisión de la Verdad, 2022). En respuesta a esta problemática, el gobierno colombiano ha implementado diversas políticas educativas destinadas a concientizar a los estudiantes sobre los impactos del conflicto armado y formar una perspectiva crítica al respecto. Una de las iniciativas más destacadas es la Cátedra de la Paz para que las aulas de clase en las escuelas se conviertan en escenarios de reflexión sobre las violaciones a los derechos humanos que han ocurrido en el país, el rol y la naturaleza de los victimarios, así como el impacto en las comunidades víctimas.

De tal manera que este fenómeno es utilizado frecuentemente por los maestros de ciencias sociales para vincular los aprendizajes en ciencias sociales con una problemática que afecta a todo el país.

Finalmente, el docente singapurense resalta la importancia de partir de las preguntas e intereses de los estudiantes "los chicos llegan con preguntas de "oiga profe, ayer vi una noticia donde Irán está atacando Israel, ¿qué está pasando?" MAES. Entonces utiliza noticias y eventos actuales como punto de partida para abordar conceptos teóricos "con la guerra entre Palestina e Israel realizamos un debate para comprender cuál es el concepto adecuado para este conflicto armado: independencia o revolución" MAES. El maestro utiliza las noticias mundiales de último momento para fomentar la discusión y el debate sobre problemáticas de relevancia internacional y ubica al estudiante como ciudadano del mundo: "otra cosa que hacemos es analizar problemáticas como el cambio climático, la globalización, o las guerras en el mundo" MAES.

El maestro de Singapur muestra en sus respuestas como el sistema educativo de su país se caracteriza por aprendizajes situados, contextualizados y actuales. El marco curricular de los estudios sociales, nombre que reciben las ciencias sociales en este país, promueven la conexión entre la teoría y la realidad global para el desarrollo de las habilidades del siglo XXI (Ministerio de Educación de Singapur, 2023). El maestro también menciona que en sus clases realizan simulaciones de organismos internacionales multilaterales como la ONU, en la que los estudiantes asumen roles de acuerdo con las reglas diplomáticas de este organismo. Este tipo de actividades más que una aplicación de las ciencias sociales escolares muestra unidad entre la teoría y la práctica, de tal manera que el estudiante tenga preparación para asumir desafíos globales y comprenda que más allá de ser académicamente competentes, son ciudadanos globales capaces de contribuir a la sociedad.

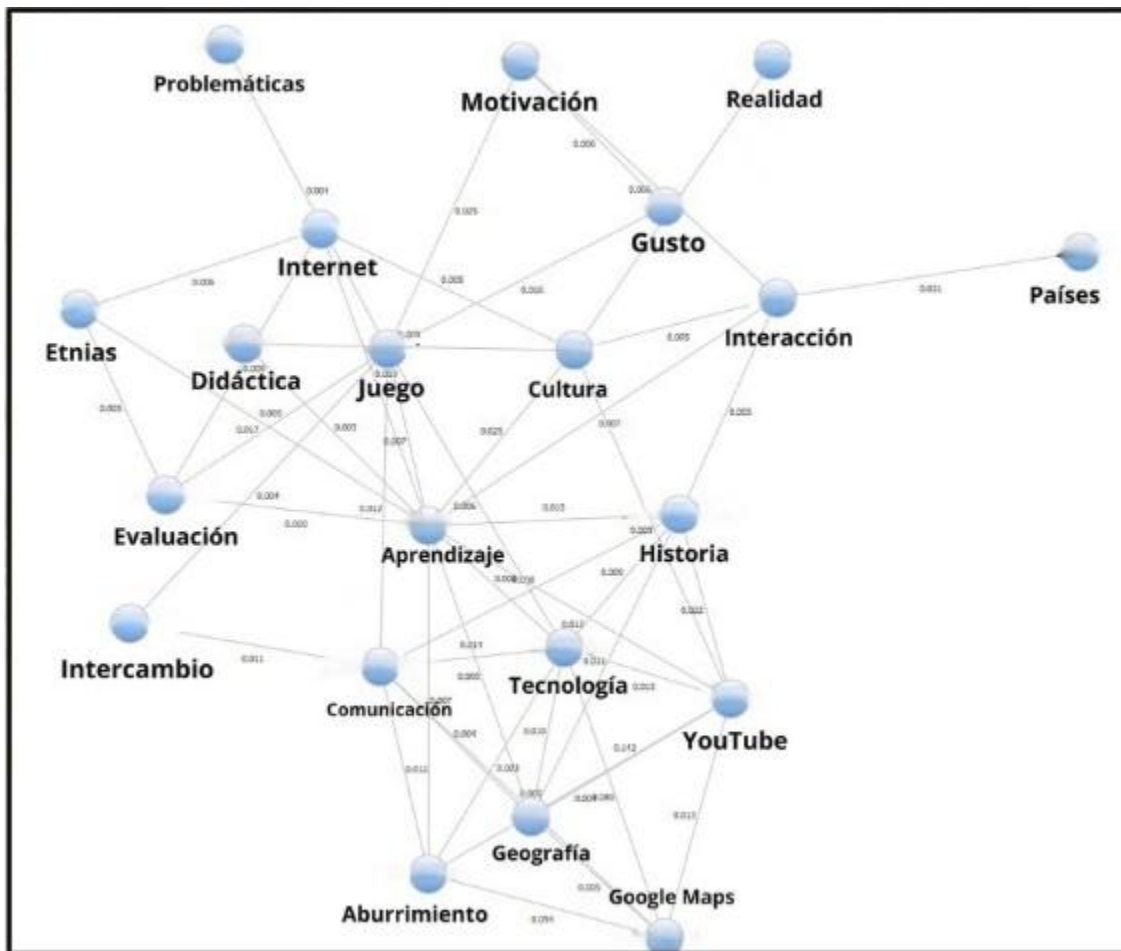
5.1.3.3 Diversidad de contextos

Las entrevistas a los maestros muestran como las políticas educativas de cada país, así como sus características sociales, políticas y culturales determinan el abordaje y los propósitos educativos

de las ciencias sociales escolares. La relación entre la escuela y la sociedad puede concebirse como un bucle orgánico en el que ambos elementos se influyen mutuamente: la escuela tiene el potencial de moldear la sociedad al formar ciudadanos con ciertas características, mientras que la sociedad, a su vez, imprime sus normas, valores y demandas sobre el sistema educativo. Aunque las diferencias entre las experiencias educativas de los maestros son evidentes, también existen puntos en común en sus discursos, los cuales se han mapeado en el siguiente esquema.

Figura 10.

Mapa de relaciones discursivas comunes en los tres docentes



Nota: Análisis de vínculos creado con QDA Miner y Word Stat.

El mapa de vínculos generado con QDA Miner y WordStat, evidencia una red de conceptos interrelacionados que reflejan los intereses, prácticas y visiones de las ciencias sociales escolares de los docentes de los tres contextos analizados. A través de la recurrencia discursiva de términos como *didáctica*, *tecnología*, *juego* y *cultura*, se puede ver cómo se ubican en nodos de interacción que los docentes referencian como elementos centrales de la práctica educativa al margen de los contextos y las políticas gubernamentales.

El concepto de aprendizaje, ubicado en el núcleo de la red, muestra su centralidad en el compromiso e interés principal de cada maestro. Esto sugiere que, a pesar de las diferencias culturales y contextuales, el aprendizaje sigue siendo el eje transversal y el mayor propósito de los entrevistados. En este sentido, Atangana (2018) afirma que la educación debe ser entendida como una experiencia de significado compartido, en la que el aprendizaje se construye colectivamente. Este nodo se conecta con términos como *historia*, *tecnología* y *evaluación*, lo que muestra un interés de los maestros por unas ciencias sociales escolares que integran las necesidades aprendizaje de los estudiantes con las demandas curriculares institucionales.

La presencia contundente del concepto *tecnología* en el gráfico demuestra un tema recurrente en sus intervenciones. Sin embargo, las conexiones de este término con conceptos como *YouTube*, *Google Maps* e *Internet*, indican que su uso podría verse limitado a unas herramientas específicas. Esto coincide con investigaciones previas como la de Mendoza (2018), Orozco et al. (2022) y Roca (2022) quienes plantean que el potencial transformador de la tecnología en la educación muchas veces queda reducido a un uso instrumental que en ocasiones emula las prácticas tradicionales en la escuela. Estos autores también afirman que la tecnología, más allá de ser un medio, debería ser un dispositivo para generar escenarios en los que florezca el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el análisis complejo.

Otro aspecto relevante es la incidencia del término *juego*, conectado a *didáctica*, *motivación*, e *intercambio*. Los tres docentes mencionaron la efectividad de las experiencias lúdicas o de gamificación para involucrar a los estudiantes con los contenidos de las ciencias sociales escolares. Según Ninggolan (2023), el juego no solo es una actividad recreativa, sino también una forma fundamental de interacción entre las personas que propicia la creatividad y facilita el aprendizaje experiencial. Para los tres docentes el juego ofrece un gran potencial para la transformación de las prácticas tradicionales de enseñanza.

Por último, los términos *interacción*, *realidad* y *problemáticas* evidencian la intención de los maestros de conectar las clases que imparten con problemáticas actuales que ocurran fuera de la escuela. Esto demuestra una disposición a hacer de las experiencias educativas de los estudiantes un proceso significativo, un compromiso ético con la transformación social, y una creencia en que en la educación puede moldear un mundo mejor.

5.2. Fase 2: Diseño y retroalimentación de expertos.

A partir de la información recolectada en la fase 1 a través de cuestionarios, grupos focales y entrevistas, se avanza hacia la fase de construcción del diseño pedagógico que articule las necesidades de aprendizaje con las estrategias didácticas seleccionadas. La revisión de autores e investigaciones previas puso en evidencia la ausencia de un procedimiento explícito y detallado que guíe la construcción de un diseño pedagógico para las ciencias sociales escolares. El vacío encontrado implica que esta investigación proponga un esquema metodológico innovador que se basa en la síntesis y articulación de los aportes teóricos de Fino (2017), Urquijo (2020) y Blanch (2021). Este esquema conecta varias teorías educativas, y ofrece una ruta a aquellos docentes e investigadores en la creación de diseños pertinentes, flexibles y que puedan ser implementados en diversos contextos.

Figura 11

Fases para la construcción de un diseño pedagógico



Nota: Diagrama construido a partir del trabajo de Fino (2017), Urquijo (2020) y Blanch (2021)

Los autores mencionados han desarrollado contribuciones importantes alrededor de los diseños pedagógico, en términos de los diseños pedagógicos, sus alcances, características, propósitos y estructura. A partir de su producción bibliográfica, se puede establecer que el primer paso en la construcción de un diseño pedagógico corresponde al diagnóstico por medio del cual se asegura que el diseño se adecué a las necesidades de aprendizaje y particularidades del grupo educativo (estudiantes y maestros). Posteriormente, se procede a la definición de los objetivos educativos o metas de aprendizaje, es muy importante que el diseño tenga claro cuál es la finalidad que se persigue para que todas las acciones se encuentren alineadas con dicha intencionalidad. En el marco de la

presente investigación, es posible afirmar que es estos dos primeros pasos han sido abordados y desarrollados en la Fase 1 del estudio.

El tercer momento corresponde a la estructuración y modelamiento de las estrategias pedagógicas que darán forma al diseño pedagógico. Esta etapa supone un proceso de integración analítica en el que confluyen los hallazgos derivados de la primera fase de la investigación, los objetivos establecidos en el paso dos, la revisión de literatura especializada y la propia experticia del investigador en el campo educativo. El cuarto paso, por su parte, depende de la calidad de la información recolectada anteriormente, porque además de la información pedagógica es imprescindible considerar el contexto en el que se implementará el diseño. Esto implica un mapeo de los recursos tecnológicos disponibles, y el nivel de capacitación de los maestros, que ejecutarán el diseño, en el uso de estas herramientas. Para esta investigación el cumplimiento de los pasos tres y cuatro no solo corresponde a la segunda fase del estudio, sino que también permite dar respuesta al segundo objetivo específico planteado.

En la tercera fase de esta investigación lleva a cabo la implementación de los pasos cinco y seis del esquema. En relación con el sexto paso, es importante aclarar que, según Fino (2017) y Blanch (2021) todo diseño pedagógico debe ser sometido a un proceso de evaluación que permita determinar su impacto, medir los aprendizajes adquiridos, y evaluar las características de su implementación. Sin embargo, dado que la presente investigación se clasifica como un estudio de corte fenomenológico, su interés no radica en la medición cuantitativa ni en la contrastación de resultados, sino en la interpretación de la experiencia educativa. En este sentido, el sexto paso no se orienta a la evaluación del impacto en términos cuantitativos sino a la comprensión del horizonte de significado que surge en el último nivel de la espiral fenomenológica (Van Manen, 2003) planteada para este trabajo de investigación.

5.2.1 Principios de la investigación fenomenológica

Figura 12

Principios de la investigación fenomenología



Nota: Diagrama construido a partir del trabajo de Heidegger (2007), Husserl (2012) y Van Manen (2017)

Antes de continuar con la selección de estrategias pedagógicas es necesario establecer los principios fenomenológicos que orientan esta investigación. Husserl (2012) sostiene a través del *principio de intencionalidad*, que la conciencia siempre está dirigida hacia un objeto, es decir, que no existe conciencia sin una orientación intencionada. Aplicado al contexto educativo, este principio implica que toda experiencia de aprendizaje debe responder a un propósito definido, en el que los esfuerzos pedagógicos concentren en un horizonte claro.

En cuanto al *principio de suspensión fenomenológica*, derivado también de la obra de Husserl, establece la necesidad de poner entre paréntesis (*bracketing*) los prejuicios y supuestos

previos para acceder a la esencia de la experiencia. En el marco de esta investigación, dicho principio se traduce en una estrategia de mitigación del sesgo del investigador al presentar las estrategias pedagógicas a expertos en el campo antes de proceder a la implementación.

Husserl también plantea el *principio de esencialidad*, o en palabras del autor “reducción eidética” (Husserl, 2012), que consiste en identificar las estructuras esenciales de las experiencias. En otras palabras, se trata de identificar cuáles son los elementos fundamentales que se deben integrar al diseño pedagógico para que la experiencia de aprendizaje de las ciencias sociales escolares sea significativa y transformadora más allá de las condiciones tecnológicas de las instituciones, la diversidad de los contextos o la capacitación docente.

Del trabajo de Heidegger (2007) se extrae el *principio de singularidad*, en el que se plantea que toda experiencia es única y situada en un mundo específico. Aunque la creación del diseño pedagógico sea concebida con el propósito claro de ser replicado en distintos entornos educativos, es fundamental reconocer que su implementación genera resultados únicos, y que incluso si se repitiera la experiencia con los mismos grupos se encontraría variaciones en la experiencia educativa de los participantes. Las experiencias educativas no son estáticas ni homogéneas, sino que cambian en función de la interacción de los actores educativos y un sinnúmero de hechos que ocurren en el día de la aplicación.

Finalmente, se toma del enfoque educativo de Van Manen (2017) el *principio de contextualidad*, el cual establece que el significado de una experiencia educativa solo puede entenderse dentro del contexto en el se desarrolla. En este sentido, el diseño pedagógico para el aprendizaje de las ciencias sociales escolares no puede concebirse de manera aislado o descontextualizado, sino que debe adaptarse a las condiciones culturales, tecnológicas, institucionales y sociales que componen la realidad de la unidad de análisis. Esto implica tener en cuenta que la implementación del diseño en cada institución que compone la unidad de análisis no es un proceso

uniforme, sino una construcción dinámica que se materializa de acuerdo con su contexto de aplicación.

5.2.2 Retroalimentación por parte de expertos

A través de una videollamada se presenta a cada uno de los expertos una versión preliminar del diseño pedagógico (Anexo F). Previamente, cada experto tuvo acceso al manuscrito con el fin de facilitar un análisis detallado. Durante la sesión, se llevó a cabo una presentación ejecutiva del diseño, con el propósito de recolectar retroalimentación, incluyendo sugerencias, comentarios y ajustes fundamentados en la experticia de cada investigador. Esta estrategia permite enriquecer la coherencia interna del diseño, y optimizar su aplicabilidad en contextos educativos diversos. Los expertos consultados fueron:

Tabla 12

Expertos consultados para la retroalimentación del diseño pedagógico

Nombre		Perfil	Área de experticia
Dr. Carlos Andrés Herrera		Dr. en Ciencias Sociales Mg. en didáctica de las Ciencias Sociales Investigador y docente de la Universidad de Chicago	Ciencias Sociales
Dra. Sindey Bernal	Carolina	Dra. en Educación inclusiva Exviceministra de transformación digital Subdirectora de Referentes y evaluación de la Calidad Educativa	Tecnología educativa
Dra. Danelly Rozo	Alejandra	Dra. en Ciencias de la Educación Investigadora adscrita al IDEP Docente de Ciencias Sociales	Educación

Los aportes que hicieron los expertos se pueden agrupar en las siguientes categorías:

Duración: la versión preliminar del diseño pedagógico presentada a los expertos está estructurada en doce momentos, lo que, según su criterio, resultaba en una sesión excesivamente extensa. Al considerar sus observaciones, así como los límites de tiempo de atención de los

estudiantes, la organización de los espacios académicos, y los hallazgos obtenidos en los cuestionarios aplicados a los estudiantes, se toma la decisión de reducir el número de momentos, así como la duración total de la sesión.

Protección de datos personales: en la versión preliminar, la sesión sincrónica está estructurada en dos momentos diferenciados. En el primer momento, los docentes dirigen la actividad en un espacio colectivo, en el que los estudiantes interactúan con sus compañeros del país interlocutor a través de la cámara y el micrófono de la llamada en curso. Esta dinámica requiere el uso regulado de la palabra, permite que todos los participantes observen el desarrollo de la video llamada, pero podría darse el caso que no todos los estudiantes puedan pasar al frente a hablar.

En el segundo momento, la interacción pasa a un formato *uno a uno*, en el que se habilitan saladas de discusión privadas dentro de la videollamada para que los estudiantes trabajen con sus pares del país invitado, ya sea desde sus dispositivos móviles o desde los equipos proporcionados por la institución como tabletas o computadores.

Sin embargo, los expertos señalan una preocupación grave respecto a esta dinámica. . En este escenario, los docentes no tendrían control directo sobre la interacción entre los estudiantes, lo que implica posibles riesgos asociados al tipo de información compartida y la protección de datos personales. Dado que los participantes son menores de edad, cualquier interacción digital individualizada requiere una autorización expresa de sus acudientes, de acuerdo a las normativas sobre la protección de datos y privacidad en entornos educativos. Ante esta observación se suprime este momento y se fortalece el primero con el fin de proteger a los menores y su información personal.

Gamificación: En la fase 1 de la investigación, el juego aparece como una categoría emergente, que se posiciona como un elemento que debe estar presente en el diseño pedagógico. En la versión preliminar del diseño, se incorporan tres juegos digitales a través de plataformas como Kahoot, Quizzes y Jeopardy, con el propósito de abordar tres componentes curriculares de clases

ciencias sociales escolares: historia, geografía y cultural. Estos juegos tienen no solo intenciones asociadas al aprendizaje, sino también de servir para que se genere un ambiente de confianza y motivar la participación. No obstante, en respuesta a la primera recomendación (duración) el número de juegos se reduce a uno solo. Esta decisión se fundamenta también, en los hallazgos de los grupos focales, en los que los estudiantes enfatizan en que una de sus necesidades de aprendizaje es la incorporación de diversas actividades para evitar la monotonía y la repetición.

El aporte central que hacen los expertos a esta categoría radica en la necesidad trascender el uso de plataformas de juegos virtuales preexistentes. Dado que el diseño pedagógico en construcción representa una innovación, la experiencia de gamificación debe alinearse con ese enfoque y apostarle a la creación de una dinámica nueva, en la que se definan objetivos, reglas, procedimientos, componentes y una narrativa estructurada que lleve a los estudiantes a asumir roles dentro de sus grupos. Por lo tanto, esta investigación crea la experiencia de gamificación llamada *¿adivina dónde?*, un recurso diseñado para fortalecer el componente geográfico de las ciencias sociales escolares. Se prioriza la geografía por ser una necesidad de aprendizaje identificada en las entrevistas a los docentes, quienes señalan que este componente requiere mayor desarrollo en las clases. De este modo, la propuesta de gamificación se articula con las necesidades de aprendizaje señaladas tanto por estudiantes como por los maestros.

5.2.2 Estrategias que integran el diseño pedagógico

La versión final del diseño pedagógico, ajustada con base en las recomendaciones de los expertos, se presenta a continuación a través del siguiente esquema, el cual detalla su estructura, los momentos de ejecución y el orden de ejecución. A partir de este momento al diseño pedagógico para las ciencias sociales escolares mediado por RVA se le referirá por su nombre: **Aulas Globales**.

Tabla 13

Estructura general de Aulas Globales.

Estrategia pedagógica	Naturaleza		Estudiantes		Duración estimada
	Virtual	Presencial	Si	No	
Preparación	X			X	30 min
¿Adivina dónde?	X		X		15 min
Tema central de las ciencias sociales	X		X		20 min
Diálogo libre	X		X		10 min
Cierre		X	X		15 min

Preparación: La fase de preparación constituye el primer momento del diseño pedagógico y es fundamental para garantizar una implementación efectiva. En esta etapa, los docentes deben establecer una comunicación previa preferiblemente a través de videollamadas, aunque también pueden emplear correo electrónico o aplicaciones de mensajería instantánea. El propósito de esta interacción inicial es coordinar aspectos clave como la disponibilidad de los recursos tecnológicos necesarios para la sesión.

Desde una perspectiva operativa, se requiere que las instituciones educativas cuenten, como mínimo, con un computador equipado con cámara web y parlantes, además de una conexión a internet estable que permita el realizar videollamadas mediante plataformas como Teams, Google Meets o Zoom. Asimismo, en esta fase, los maestros deben definir los objetivos de aprendizaje que guiarán la sesión. Otro aspecto crítico que debe ser abordado es la coordinación de la fecha y la hora de conexión, lo que implica considerar las diferencias horarias entre los países participantes. Todos estos elementos dan inicio a una RVA que durará el tiempo que los actores educativos involucrados lo requieran.

¿Adivina dónde?: En la fecha y horario acordados, los grupos de estudiantes se conectarán a la sesión sincrónica a través de videollamada. Un aspecto clave en la estrategia inicial es que los docentes deben evitar revelar la ubicación geográfica de cada equipo, para permitir que los

estudiantes se enfrenten al desafío de descubrir la localización del grupo contrario a partir de su propia indagación. Al iniciar la videollamada, los estudiantes se podrán ver a sus compañeros de contextos culturales distintos y ubicados, posiblemente, a cientos o miles de kilómetros de distancia. Esta interacción inicial propicia un primer acercamiento intercultural, al tiempo que genera curiosidad y motiva la participación activa en la sesión.

Esta estrategia pedagógica de gamificación llamada *¿Adivina dónde?*, está diseñada para que los estudiantes identifiquen el país en el que se encuentra el otro grupo a través de preguntas cerradas, cuya única respuesta posible es *sí* o *no*. La dinámica se desarrolla de manera alternada: un grupo formula una pregunta y el otro responde, luego se invierten los roles. Algunas preguntas que pueden surgir en la actividad son: *¿Tu país está en el hemisferio norte?* *¿tu país está en Europa?*, *¿Tu país limita con el mar?* *¿la bandera de tu país tiene el color rojo?* A medida que avanza el juego los estudiantes deben analizar y sistematizar la información recolectada para deducir el nombre del país en el que está el equipo contrario. El primer grupo en identificar correctamente el país gana la partida. El grupo contrario puede seguir formulando preguntas hasta completar el desafío.

Más allá del componente lúdico, esta estrategia permite que los estudiantes apliquen conocimiento de geografía en un contexto interactivo y basado en la resolución de problemas. La estrategia pedagógica favorece el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la formulación de hipótesis y el trabajo colaborativo. De tal manera que la geografía se convierte en una experiencia significativa de interacción global.

Tema central de las Ciencias Sociales: Al concluir la actividad *¿Adivina dónde?*, los estudiantes han superado la barrera inicial de la interacción, y se ha establecido un ambiente de confianza y empatía con sus compañeros del grupo contrario. Esta experiencia les ha permitido reconocer que, en un país geográficamente distante, hay otros estudiantes con realidades diversas,

pero con inquietudes similares, quienes, al igual que ellos, participan de una RVA con el propósito de intercambiar conocimientos, experiencias y perspectivas.

A partir de este momento se da inicio a la estrategia central de la conexión, alienada con el objetivo de aprendizaje previamente definido por los docentes en la fase de preparación. Esta etapa representa el núcleo pedagógico y permite el desarrollo de diversas estrategias didácticas que potencian la interacción y el aprendizaje activo. Se recomienda que los docentes saquen provecho de la riqueza cultural, el conocimiento situado, y la información que ofrece el contexto del equipo contrario. Entre las posibles estrategias que pueden implementarse en esta fase se encuentran:

- **Intercambios culturales:** en los que cada grupo presenta aspectos clave de la cultural de su país.
- **Debates sobre problemáticas de relevancia global o local:** en los que los estudiantes contrastan perspectivas y argumentan sus posturas.
- **Lecciones compartidas:** donde los estudiantes explican un tema a sus pares, promoviendo la construcción colectiva del conocimiento entre pares.
- **Exposiciones temáticas:** enfocadas en contenidos de interés pedagógico y diseñadas para fortalecer el aprendizaje interdisciplinario.

Es importante aclarar que esta fase es flexible para que los docentes diseñen y adapten la estrategia según las necesidades específicas de sus estudiantes y los objetivos de aprendizaje fijados. La RVA más allá de ser un medio para el aprendizaje de contenidos, debe servir para promover la construcción colectiva del saber, el intercambio de perspectivas, y la reflexión sobre las múltiples miradas que existen sobre las problemáticas contemporáneas.

Dialogo libre: La cuarta estrategia pedagógica de Aula Globales se fundamenta en la interacción espontánea y el diálogo libre entre los estudiantes. Para este momento de la sesión, es posible que los estudiantes hayan desarrollado una curiosidad genuina por conocer más sobre sus

interlocutores. Se recomienda que los docentes permitan un espacio de conversación libre, en el cual los estudiantes puedan interactuar sin que la conversación sea dirigida ni controlada por el maestro. Este intercambio puede girar en torno al tema central de la sesión, especialmente si los estudiantes desean profundizar en ciertos aspectos de la discusión o si el tema ha generado un interés particular. Sin embargo, el diálogo también podría tratarse de otras dimensiones de la vida cotidiana, como las diferencias climáticas entre sus países, las normas escolares, las dinámicas en sus países o la percepción estereotipos culturales. Este último es muy importante porque los estudiantes pueden reflexionar sobre las imágenes preconcebidas sobre sus países y contrastarlos con la realidad vivida.

El rol del maestro en esta etapa se centra en garantizar un ambiente de respeto y equidad en la conversación, con el objetivo que las interacciones sean constructivas y que cada estudiante tenga la oportunidad de participar. Este espacio fomenta la construcción autónoma del conocimiento a través de la exploración de perspectivas diversas, además, se consolida la experiencia de aprendizaje activo situado en un contexto global e intercultural.

Cierre: Al finalizar el diálogo libre, se espera que un estudiante de cada grupo haga una síntesis reflexiva de los aprendizajes obtenidos durante la sesión, exprese un mensaje de agradecimiento por la experiencia compartida y formalice la despedida con sus interlocutores. Este momento de cierre dentro de la videollamada facilita la consolidación del conocimiento construido de manera colaborativa, y refuerza la dimensión socioemocional del encuentro en términos del reconocimiento y la valoración de la interacción con el otro.

Para *Aulas Globales*, el cierre se constituye en una acción pedagógica intencionada, que trasciende la sesión sincrónica y la realiza el maestro una vez concluido la videollamada, quien asume un rol activo y debe aprovechar el espacio para fijar los aprendizajes que se propuso. Para esto debe hacer un recuento de la sesión, enfatizar en los puntos clave que favorecen la comprensión, y que generan sentido y recordación para los estudiantes. Además, debe realizar una coevaluación con los

estudiantes de la sesión, con el propósito de obtener información sobre la experiencia de aprendizaje, a la efectividad de las estrategias implementadas, y las oportunidades de mejora para futuras conexiones. Este proceso responde al carácter iterativo del diseño por medio del cual se busca su continua optimización en función de las necesidades emergentes de los estudiantes.

5.3 Fase 3: Implementación y análisis de la experiencia

La Red Virtual de Aprendizaje en esta investigación está integrada por los tres grupos pertenecientes a la unidad de análisis. De acuerdo con la tipología propuesta por Salas (2020), las RVA pueden clasificarse en abiertas, cerradas, fluctuantes o adaptativas. En este caso, la red se configura como un entorno de carácter abierto, lo que implica que actores educativos externos pueden incorporarse a la red, siempre y cuando al menos uno de los miembros originales participe en la conexión. En este sentido, el diseño pedagógico se implementa en las siguientes conexiones:

Tabla 14

Detalle de implementación del diseño pedagógico.

Criterio	Conexión # 1	Conexión # 2	Conexión # 3	Conexión # 4
Fecha de conexión	Octubre 2/2024	Octubre 16/2024	Octubre 23/2024	Octubre 30/2024
Duración	60 minutos	37 minutos	44 minutos.	20 minutos
Número de participantes	104 estudiantes 3 maestros	59 estudiantes 2 maestros	69 estudiantes 2 maestros	27 estudiantes 2 maestros
Idioma utilizado	Inglés	Inglés	Español	Inglés
Países conectados	Colombia, Argentina, Singapur	Colombia, Kirguistán	Argentina, Costa Rica	Singapur, Alemania
Contenidos curriculares de las	Conflictos del Siglo XX y XXI	El islam El cristianismo Símbolos patrios Límites y fronteras	Colonización de América. Geografía de América.	Guerra Fría. El Muro de Berlín. Comunismo vs. Capitalismo

ciencias sociales	Guerra árabe israelí Migraciones, refugiados y desplazamiento forzado. El papel de la ONU. Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario	Economía de Asia y América	Diversidad lingüística de América.	
Contenidos fuera del currículo	El rol de los medios de comunicación en el conflicto. El impacto emocional del conflicto en las comunidades afectadas. Traumas individuales y colectivos por cuenta de la guerra. Dilemas éticos sobre el uso de la fuerza	Prejuicios culturales Diferencias en prácticas alimenticias Relación entre religión y sociedad	Interculturalidad latinoamericana Relaciones interpersonales y comunicación Globalización cultural	Arte como medio de expresión y resistencia. Evolución del espacio urbano Arte y memoria histórica
Habilidades de las ciencias	Pensamiento crítico.	Comprensión lectora. Pensamiento crítico. Trabajo en equipo.	Comprensión lectora Pensamiento crítico	Pensamiento crítico Resolución de problemas Trabajo en equipo

sociales escolares	Resolución de conflictos. Comunicación. Respeto a la diversidad.	Comunicación. Respeto a la diversidad.	Resolución de problemas Trabajo en equipo Comunicación Respeto por la diversidad	Comunicación
Aplicaciones utilizadas	Microsoft Teams y Google maps.	Microsoft Teams, Google maps, y Canva.	Google Maps, Microsoft Team y Canva.	Microsoft Teams, Google Maps.

5.3.1 Conexión # 1: Argentina, Colombia y Singapur.

Al comenzar la videollamada los 3 grupos de estudiantes ven a sus compañeros virtuales desde su salón de clases. La conexión arranca con el juego *¿Adivina dónde?*, y los países de Argentina y Colombia son encontrados con facilidad, porque se alcanzaba a escuchar en la videollamada que entre ellos se hablaban en español, esto les dio una ventaja y se acercaron rápidamente al continente y luego al país. Sin embargo, encontrar a Singapur les costó más trabajo, no solo por el tamaño del país, ya que no aparece en los mapas cuando se ven a gran escala, y segundo porque descubrieron que era una isla y esto lo que hizo fue que los muchachos exploraran las islas del pacífico pero que perdieran de vista que en el sudeste asiático hay una pequeña ciudad estado llamada Singapur.

El juego tiene otro efecto importante, y es que al terminarlo los muchachos se perciben más relajados y a gusto para la actividad que viene. El juego ayuda a relajar el ambiente y a aliviar la ansiedad inicial que puede existir antes de comenzar con a abordar los componentes curriculares de ciencias sociales en la sesión. Además, el juego genera que los estudiantes se sientan más interesados y dispuestos a participar. Esta energía positiva se mantuvo durante la actividad central.

Previo a la conexión se acuerda con los maestros que en la sesión se realizara un debate sobre el conflicto actual entre Israel y Palestina. El debate se organiza alrededor de 3 preguntas:

1. ¿Crees que las acciones de Israel se justifican como parte de su defensa, o piensas que violan los derechos del pueblo palestino?
2. ¿Qué papel debería jugar la comunidad internacional (ONU, potencias mundiales, ONG) en el conflicto actual?
3. ¿Cuáles serían los principales obstáculos y oportunidades para negociar la paz?

El debate dura alrededor de 40 minutos y rápidamente se pueden identificar unas posiciones importantes. En el colegio argentino hay un importante número de estudiantes judíos, por lo tanto, su posición es en defensa del estado de Israel. En cambio, en Singapur la población musulmana es alta, principalmente compuesta por estudiantes malayos. Por consiguiente, su posición es en favor del pueblo palestino. Los estudiantes colombianos no tienen una posición definida y se muestran receptivos a escuchar las posiciones enfrentadas.

Los estudiantes argentinos organizaron sus argumentos en torno a la defensa del estado de Israel, y basan sus argumentos en el derecho a la seguridad nacional, la historia de persecución del pueblo judío y el rol de Israel como estado soberano. Mencionaron la serie de eventos que llevaron a la guerra actual, las resoluciones internacionales, y la necesidad de garantizar la supervivencia del estado de Israel frente a amenazas terroristas.

Por su parte, los estudiantes singapurenses resaltaron la crisis humanitaria en los territorios palestinos, las violaciones a los derechos humanos, y las precarias condiciones de vida de la población civil. En sus argumentos hablaron sobre la ocupación, los asentamientos y el bloqueo en Gaza, para ejemplificar la manera en que Israel ha afectado la vida y los derechos del pueblo palestino.

En cuanto a los estudiantes colombianos, su rol al inicio fue el de oyentes críticos al escuchar los argumentos de lado y lado. Poco a poco, al profundizar en la discusión, empezaron a generar opiniones más elaboradas, y se inclinaron por una postura que abogara por la defensa de los derechos humanos y la restitución de las condiciones de vida del pueblo palestino.

El hecho que el contexto cultural de cada grupo sea distinto hizo que la discusión no solo se basara en el conflicto en sí, sino también en cómo se percibe y vive la realidad según las experiencias o la identidad del grupo. Aunque la actividad generó choques de perspectivas, los docentes encaminaron la discusión hacia el diálogo y el respeto mutuo. El debate no resolvió las posturas más radicales de algunos estudiantes, pero si les permitió tener contacto con una visión más amplia y crítica, y les motivó a seguir investigando para emitir opiniones informadas y argumentadas.

En la sesión se vinculan los cinco componentes curriculares de las ciencias sociales definidos en el marco teórico de esta investigación:

Historia: Los estudiantes tuvieron que remitirse a las raíces históricas del conflicto, y comprendieron la manera en que el pasado influye en los conflictos actuales, y como la interpretación de la historia puede radicalizar las posturas.

Geografía: En el desarrollo del debate los estudiantes debieron preparar sus argumentos e identificar la importancia de los territorios en disputa (Gaza, Cisjordania, Jerusalén, Medio Oriente).

Política: En este conflicto la geopolítica juega un papel central. Los estudiantes se refirieron a la intervención de múltiples actores como Israel, Palestina, ONU, Estados Unidos, Unión Europea y los países árabes. Los estudiantes basaron sus argumentos sobre la posición de cada uno de los actores y la manera en que las decisiones políticas afectan el conflicto.

Economía: Los estudiantes incluyeron en sus argumentos las afectaciones económicas en el conflicto: desempleo, pobreza, dependencia de las ayudas humanitarias, y bloqueos económicos.

Cultura: En esta dimensión se habló sobre la diversidad cultural y religiosa que también atraviesa y define el conflicto.

La RVA facilita la interacción entre estudiantes de diferentes países, esto permite promover el diálogo entre diversas perspectivas. Además, permite conocer opiniones basadas en experiencias locales. Al confrontar perspectivas diferentes, los estudiantes desarrollan la capacidad de evaluar la

información, cuestionar sus puntos de vista y generar argumentos sólidos para defender su posición. Sin embargo, frente al componente tecnológico en esta sesión se puede observar que, aunque la cámara se ubica para ver al grupo y a quien pase a hablar, no permite observar todo lo que sucede en el aula. En ocasiones la conexión fallaba y se perdían algunas partes de los argumentos que se compartieron.

En cuanto al componente intercultural se puede mencionar que la conexión se realiza en inglés, pero al no ser la lengua materna en ninguno de los países, genera dificultades para expresar todo lo que se quiere decir. Además, se puede observar que aquellos estudiantes con un menor dominio del idioma se sienten inseguros o ansiosos al comunicarse, lo que reduce su participación activa en el debate. La actividad permite a los estudiantes comprender cómo el contexto histórico y cultural determina las posturas sobre el conflicto. Los estudiantes argentinos, cuya comunidad incluye un número significativo de judíos, presentan argumentos influenciados por la historia y la identidad del pueblo judío, mientras que los estudiantes de Singapur, con una población musulmana importante, defendieron vehementemente la existencia y los derechos del pueblo palestino.

La actividad muestra los desafíos de la comunicación intercultural, en primer lugar, al emplear un idioma que no es la lengua materna de ninguno de los grupos. Además, se hace evidente cómo las diferencias culturales que pueden afectar la interpretación de conceptos o emociones. Los estudiantes aprenden así sobre la importancia de desarrollar habilidades no solo lingüísticas, sino también de mediación cultural para interactuar en un mundo globalizado.

5.3.2 Conexión # 2: Colombia y Kirguistán.

La sesión comienza con el juego *¿Adivina dónde?*, como los estudiantes kirguizos tienen rasgos asiáticos, los estudiantes colombianos siguen su prejuicio y empiezan a buscar el país en el extremo oriente de Asia y pierden de vista aquellos países ubicados en el centro de Asia. Esta competencia la ganan los estudiantes de Kirguistán porque son muy sistemáticos reuniendo las pistas, su estrategia consiste en hacer primero

preguntas generales como el hemisferio y el continente, hasta aspectos más específicos como los límites o los colores de la bandera colombiana.

En la segunda parte de la conexión se acuerda realizar un intercambio cultural. Los maestros previamente organizaron con sus estudiantes unas diapositivas sobre: la ubicación geográfica, los símbolos nacionales, las comidas tradicionales y un lugar turístico representativo de cada país. Los estudiantes preparan su exposición en inglés, y las diapositivas acompañan el relato para mejorar la experiencia.

Los primeros en hacer la presentación son los kirguises, comienzan explicando la ubicación de su país en el centro Asia y muestran las fronteras nacionales. Los estudiantes colombianos se sorprenden al saber que Kirguistán no tiene salida al mar, esto genera una conversación sobre cómo esa característica influye en el estilo de vida en el país. Luego muestran sobre sus símbolos nacionales y su significado. Pero lo que más les llama la atención a los estudiantes colombianos es que uno de sus platos típicos de Kirguistán está compuesto por tallarines con carne de caballo en trozos. Los colombianos no conciben que la carne de caballo pueda ser considerada un alimento para el consumo humano.

Los colombianos abren su presentación con la ubicación de Colombia en América del sur, resaltan la riqueza natural del país y los países con los que limita. Hablan sobre el cóndor andino, la orquídea, el significado de la bandera y el escudo nacional. El punto que más llama la atención de los interlocutores es la exposición sobre los platos tradicionales al mostrar la bandeja paisa. No solo por la cantidad de ingredientes sino también por el uso del cerdo en la preparación. Al ser Kirguistán un país mayoritariamente musulmán este animal no se consume por considerarse prohibido en su tradición religiosa.

La interacción no solo está llena de curiosidad sino también de momentos de risa y asombro. En ocasiones el uso del idioma inglés presenta desafíos de comunicación, pero las imágenes y las

explicaciones simples ayudan a mantener la fluidez del intercambio. Al final de la actividad, ambos grupos de estudiantes agradecen la oportunidad de conocerse y expresan su interés en aprender más sobre las costumbres y estilos de vida de sus compañeros virtuales, mostrando que, a pesar de las diferencias culturales, compartían un sentido común de asombro y de respeto por el otro.

En la sesión se vinculan tres componentes curriculares de las ciencias sociales definidos en el marco teórico de esta investigación:

Geografía: La actividad *¿Adivina dónde?* permite a los estudiantes explorar mediante mapas digitales (Google Maps) la ubicación de cada país. La conversación sobre Kirguistán como un país sin salida al mar lleva a los colombianos a reflexionar sobre la riqueza geográfica de su país.

Cultura: La conversación sobre los símbolos nacionales evidencia la manera en que las identidades nacionales se construyen a partir de elementos históricos y tradicionales. Además, las diferencias en la gastronomía y la forma en que lo religioso lo determina, lleva a una discusión sobre las diferencias culturales y el respeto por ellas. Esta estrategia pedagógica fomenta la empatía y el respeto por las tradiciones ajenas.

Política: Aunque no fue un tema de la presentación, en el intercambio de preguntas los colombianos hacen preguntas sobre cómo la religión moldea las decisiones políticas del país. Con los conocimientos sobre el islam que ellos poseen están en la capacidad de formular preguntas dirigidas a comprender mejor la organización interna del país.

En esta ocasión la RVA permite conectar dos países geográfica y culturalmente muy distantes. La coordinación previa entre los maestros es la base para el desarrollo de la conexión. La posibilidad de conversar con personas diferentes culturalmente motiva a los estudiantes a querer descubrir el mundo que existe fuera de la escuela. Aunque la diferencia horaria es una gran limitante para la conformación de estas RVA, fue superada gracias a que los maestros acordaron citar a sus estudiantes

fuera de la jornada académica para hacer coincidir los horarios de conexión. Esto implica que repetir esta conexión pueda ser difícil.

Por último, en términos interculturales se puede añadir que la barrera lingüística supone un obstáculo para tener una comunicación más fluida. Aunque se utiliza el inglés como idioma en común, muchas veces no se puede expresar totalmente lo que se quiere en un idioma que no es el materno. Además, los estudiantes en la sesión reconocen que el valor de la diversidad humana se expresa en las diferencias en costumbres y tradiciones como el consumo de ciertos alimentos (carne de caballo en Kirguistán y cerdo en Colombia). Este aspecto permite que al interior de los grupos se reflexione sobre la influencia de la religión en la cultura, y hasta qué punto puede moldear la vida cotidiana.

5.3.3 Conexión # 3: Argentina y Costa Rica.

Se realiza la estrategia pedagógica inicial *¿Adivina dónde?*, y los ganadores de la actividad son los estudiantes costarricenses porque rápidamente encontraron el país del equipo contrario al escuchar el acento de los argentinos. Sin embargo, un aprendizaje importante de esta actividad es que los estudiantes argentinos no manifiestan no tener conocimiento sobre los países que componen a Centroamérica, entonces por medio del juego se detienen, muchos por primera vez, en sus mapas a analizar la división política presente en esta parte del continente.

A la actividad central los maestros la titulan *Hablemos español*. El objetivo de la sesión es que los muchachos identifiquen la manera en que el idioma español tiene sus variaciones idiomáticas de acuerdo al país en el que se habla. La actividad se apoya en una presentación diseñada en Canva que los maestros previamente crean y se compone de tres partes. En la primera de ellas aparecen fotos de diferentes objetos cotidianos. De cada país pasa un estudiante a decir cómo se le llama en su país a lo que parece en la pantalla. Por ejemplo: Palomitas de maíz, en Argentina se les dice Pochoclos y en Costa Rica Poporopos; o Amigo, en Argentina chabón y en Costa Rica mae. Así con ocho fotos diferentes.

En la segunda parte en la presentación se muestran escritas expresiones que se dicen en cada país y los demás deben tratar de adivinar qué creen que se está queriendo decir cuando se utiliza esa expresión. Por ejemplo, una frase propuesta por el equipo argentina es: “No tiene gollete”, y los costarricenses deben decir que creen que esto significa, o en qué casos es posible utilizarla. Mientras tratan de adivinar el significado de las expresiones locales, los estudiantes hacen bromas sobre algunas frases que les parecían confusas, graciosas, o cuando les dicen el significado real se asombran porque generalmente no guarda relación con la respuesta que dan.

Al concluir la estrategia pedagógica los maestros piden a los estudiantes que hagan una reflexión sobre la actividad. A los muchachos costarricenses les llama la atención el voceo de los argentinos, así como a ellos les parece extraño que los costarricenses se refirieran a ellos con la palabra usted, porque en su cultura tradicionalmente se usar con personas mayores. A pesar de que esto no aparece en ninguna de las diapositivas, los estudiantes extraen esta conclusión de la interacción que se da en el desarrollo de la sesión.

La actividad mezcla aprendizaje con diversión, y es posible percibir que los estudiantes se sienten más motivados e involucrados con la actividad no solo por compartir el mismo idioma materno, sino también por las diferencias y similitudes culturales que logran identificar. Esta conexión aporta al mejoramiento de sus habilidades comunicativas, su conocimiento geográfico, y fomenta el respeto y la curiosidad hacia las personas que habitan el territorio americano. La reflexión final está acompañada de una explicación sobre las variaciones lingüísticas que presenta el español al mezclarse con los vocablos indígenas, africanos, y de otros pueblos europeos que colonizaron el continente.

En la sesión se vinculan tres componentes curriculares de las ciencias sociales definidos en el marco teórico de esta investigación:

Geografía: La estrategia *¿Adivina quién?* motiva a los estudiantes a utilizar los conceptos geográficos aprendidos en clase de ciencias sociales para identificar la ubicación de sus compañeros.

Historia: En la reflexión final sobre las variaciones lingüísticas, los estudiantes aprenden sobre cómo la historia de la colonización europea, su interacción con la cultura indígena, y la introducción de comunidades africanas esclavizadas, tiene un impacto en la formación del idioma español actual en cada país. Esto permite conectar hechos históricos con el presente mediante relaciones de causalidad.

Cultura: La actividad central *hablemos español* permite conectar a dos países distantes geográficamente, pero con similitudes culturales e idiomáticas. La estrategia didáctica muestra como el idioma refleja los valores, tradiciones y formas de vida de las naciones. Además, fomenta el respeto y el entendimiento intercultural.

En esta conexión la RVA permite un intercambio cultural directo al posibilitar la interacción entre adolescentes alrededor del uso del español. Estas conexiones permiten que los muchachos conversen con personas iguales a ellos, pero con diferencias culturales. Esta red potencia las habilidades comunicativas, se practica la escucha activa, la formulación de preguntas y la interpretación de contextos culturales distintos. Sin embargo, uno de los mayores desafíos de la virtualidad es que los estudiantes solamente pueden interactuar con quien pasa frente a la cámara, no es posible hacer una conversación 1 a 1 en la que la totalidad de los estudiantes participen.

Por último, se debe mencionar que Al ser una conexión en español los estudiantes se perciben más confiados y seguros para establecer conversaciones espontáneas. Las diferencias culturales se hacen evidentes, pero no se convierten en una barrera sino en una fuente de aprendizaje. Las variaciones idiomáticas según el contexto cultural, y cómo el pasado histórico define la configuración social de los pueblos en la actualidad es uno de los mayores aprendizajes de la sesión términos

culturales. Elementos comunes como nombres para objetos (pochoclos/poporopos) y expresiones locales reflejan cómo cada país construye su identidad a través del uso del lenguaje en la vida diaria.

5.3.4 Conexión # 4: Singapur y Alemania.

En este caso la conexión se realiza entre los estudiantes de Singapur y el profesor serbio Ivica Jurišin, quien enseña ciencias sociales en décimo grado en la escuela pública alemana Friedrich-Engels-Gymnasium, quien es contactado en la fase de selección de la unidad de análisis, pero su escuela no es escogida porque no están de acuerdo con que los estudiantes firmen los consentimientos informados exigidos por el CEBIC. Sin embargo, el maestro se ofrece a vincularse de alguna manera con la investigación. Por lo tanto, en esta actividad solamente los estudiantes deben averiguar el país en el que se encuentra el profesor, porque él ya sabe que los estudiantes se encuentran en Singapur. Los estudiantes reúnen las pistas de manera sistemática y rápidamente logran establecer que el profesor serbio está transmitiendo desde Alemania.

La actividad principal consiste en una experiencia de inmersión virtual guiada por el docente invitado, se plantea esta actividad como una estrategia pedagógica para enriquecer la comprensión histórica. En este contexto, los estudiantes singapurenses están abordando la Guerra Fría en la asignatura de Ciencias Sociales. Con el propósito de potenciar el aprendizaje activo de esta temática, se ha solicitado al profesor Ivica que facilite un recorrido virtual por el Muro de Berlín, que permite la exploración contextualizada de este símbolo histórico y su impacto en las dinámicas geopolíticas del periodo.

El viaje virtual consiste en que el profesor hace la video llamada desde su teléfono y se ubica en un punto del Muro de Berlín y a partir de allí camina mientras les muestra el Muro, y les narra la importancia histórica de este lugar. En su recorrido pasa por Check Point Charlie, que es un punto de control y cruce fronterizo entre Berlín Occidental y Berlín Oriental, en ese lugar se detiene para hablar de la división y las tensiones ideológicas durante la Guerra Fría. También les enseña la réplica de la

caseta original de control y les habla sobre el museo en el que se muestran historias de escape de un lado al otro en Berlín de la época.

A medida que camina y les habla del Muro algunos estudiantes hacen preguntas para profundizar la explicación, y otros comparten sus experiencias porque varios estudiantes han visitado antes Berlín y conocían algo de la historia de este lugar. La riqueza de esta experiencia consiste en que lo que se les va explicando lo van viendo y pueden formular preguntas en tiempo real sobre lo que están observando en la pantalla. Finalmente, el maestro los lleva la East Side Gallery, que es un tramo del muro que ha sido convertida en la galería de arte al aire libre con más de 1,3 kilómetros de extensión. Allí les muestra la obra “el beso fraternal”, y les muestra los mensajes de esperanza y fraternidad que se pueden encontrar en las diferentes obras que componen el camino.

Al finalizar la actividad los estudiantes reflexionan sobre la importancia del Muro de Berlín como un símbolo de la Guerra Fría, y de las divisiones ideológicas que crean los seres humanos, las barreras que separan a las sociedades, y las decisiones políticas que fracturan un país. De esta manera los estudiantes singapurenses se ven expuestos a un espacio en el que pueden encontrar sentido y relevancia a lo que están viendo en sus clases de ciencias sociales, porque pueden ver que eso que se aborda curricularmente en la escuela tiene unas implicaciones importantes en unas sociedades, y en un tiempo específico, y que hoy en día existen vestigios no solo del Muro sino de las divisiones ideológicas que se crearon aquella época.

En la sesión se vinculan cuatro componentes curriculares de las ciencias sociales definidos en el marco teórico de esta investigación:

Historia: Se abordan los eventos de la Guerra Fría, la construcción y caída del muro de Berlín, así como el impacto simbólico del muro en un mundo ideológicamente dividido.

Geografía: Los estudiantes aplican conceptos de geografía aprendidos en la escuela, tanto para la actividad *¿Adivina dónde?*, como para entender el contexto alemán en la segunda mitad del siglo XX.

Política: Se analizan las decisiones políticas que llevaron a la construcción del Muro, la división de Berlín, y la profundización de las diferencias en el contexto de la Guerra Fría.

Economía: Se reflexiona sobre las diferencias entre el comunismo y el capitalismo como los dos sistemas económicos imperantes al terminar la Segunda Guerra Mundial.

La RVA permite hacer un viaje virtual. En YouTube es posible encontrar videos con mejor calidad de audio y video que los de una video llamada, pero la riqueza de esta estrategia es la de poder hacer preguntas y contra preguntas en tiempo real, hacer bromas, dialogar, colaborar, y en general tener una conexión no solo con el tema sino con el interlocutor. Un obstáculo que se observa es que Al estar el maestro en movimiento, en ocasiones se pierde la conexión o se interrumpe el audio o el video.

En términos culturales se puede añadir como elemento importante el hecho que la comunicación es en inglés, idioma que a pesar de no ser el materno de los interlocutores, ambos lo manejan a la perfección. Entonces la comunicación es fluida y rápidamente se genera un ambiente de confianza y motivación. Además, un aprendizaje importante es que las obras de arte expuestas en la East Side Gallery muestra que puede éste puede ser una herramienta para reinterpretar hechos históricos, y convertir un símbolo que un día fue de división y temor en un punto para la paz, la esperanza, el encuentro y la resistencia.

Conclusiones

Las ciencias sociales escolares son un campo de conocimiento que requiere una renovación didáctica y pedagógica sustantiva. El abordaje de sus componentes curriculares (historia, geografía, política, economía y cultura), debe trascender de la comprensión de los acontecimientos históricos y orientarse hacia la construcción de marcos analíticos que permita a los estudiantes interpretar críticamente la realidad contemporánea. En este sentido, es necesario que se efectúen cambios orientados a la formación de ciudadanos capaces de analizar problemas actuales y a la formulación de soluciones a través de los conceptos abordados curricularmente.

Esta renovación debe transformar las clases en espacios dinámicos de aprendizaje en los que la experimentación, la colaboración y el intercambio sean principios articuladores de la acción educativa. Se trata de concebir el aula como un escenario en el que los estudiantes no solo exploran el mundo, sino que también construyen su identidad en relación con los demás, y establecen conexiones activas con el conocimiento, las emociones y las experiencias compartidas. Este enfoque colaborativo del aprendizaje implica una descentralización del saber que supera la concepción tradicional que lo sitúa exclusivamente en el maestro, para reconocer que todos los actores educativos tienen la capacidad tanto de enseñar como de aprender en relaciones menos verticales y más colaborativas. En este marco, el acto de aprender se concibe como un proceso dialógico y participativo, en el que el conocimiento se construye colectivamente a partir de la interacción entre múltiples voces y perspectivas.

El diseño pedagógico *Aulas Globales* se estructura bajo la planificación y orientación de los maestros, pero su puesta en práctica se define por el papel protagónico de cada uno de los estudiantes en el proceso de construcción del conocimiento. Durante su ejecución, son sus experiencias, interrogantes y concepciones del mundo las que configuran el desarrollo de la sesión y le otorga

características únicas a esa experiencia educativa. De este modo, el aprendizaje deja de ser un proceso unidireccional para convertirse en un proceso de construcción colectiva en la interacción entre múltiples subjetividades.

La fenomenología de Husserl (2012) explica que la experiencia del mundo no es una entidad subjetiva y acabada, sino que se configura en la relación entre el sujeto y el entorno. En este sentido, el diseño pedagógico permite que los estudiantes sean autores de su propio proceso formativo, en la medida en que su comprensión del mundo se enriquece y transforma a través del intercambio y el diálogo con otros, y se consolida en la vivencia y participación de los actores educativos de acuerdo con su contexto.

Al realizar un análisis de las necesidades educativas de los estudiantes de Argentina, Colombia y Singapur, se encuentran varios hallazgos importantes, entre los que se destaca la desconexión entre la percepción de los estudiantes y la de los maestros de ciencias sociales. Los estudiantes de Argentina y Colombia, en mayor medida, muestran una desmotivación generalizada en el aprendizaje porque perciben la clase como monótona y aburrida, así como desconectada de las problemáticas reales. Sin embargo, los maestros en sus entrevistas evidencian que tienen un concepto muy diferente de su propia práctica educativa. Para ellos sus clases son dinámicas, con diversidad de actividades, pertinentes y conectadas con la realidad.

Aulas Globales, contribuye a la armonización de estas dos visiones. En primer lugar, porque incluye la estrategia pedagógica *¿Adivina dónde?*, como una experiencia de gamificación que incrementa la motivación y el interés de los estudiantes. Este juego permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos y aprender geografía, incluso sin percibirlo como una acción de aprendizaje intencionada. Además, se aparta de las clases tradicionales en las que se aprende un tema específico, para convertirse en un espacio para el análisis de fenómenos sociales a través de los conceptos de las ciencias sociales escolares.

La implementación de elementos de gamificación en entornos educativos ha demostrado ser efectiva para mejorar la motivación y el compromiso de los estudiantes. Según un estudio reciente, la experiencia de los estudiantes con retroalimentación inmediata, enfoque y desafío en contenidos gamificados correlaciona significativamente con su aprendizaje (Khoshnoodifar et al., 2023). Por lo tanto, estrategias pedagógicas como *¿Adivina dónde?* hacen que el aprendizaje sea más atractivo y que se genere una mejor comprensión.

Otro hallazgo importante de esta investigación está relacionado con las notables diferencias en la integración de la tecnología en los sistemas educativos de Argentina, Colombia y Singapur, que refleja las prioridades presupuestales y de las políticas públicas de cada Estado. En Singapur, la infraestructura educativa está fuertemente mediada por la integración tecnológica, que le apunta a una visión estratégica de preparación de los estudiantes para un entorno global digitalizado. Este proceso responde a una política educativa sostenida por varios años, en la que el Estado prioriza la digitalización y el aprendizaje basado en el uso de diversas herramientas tecnológicas avanzadas (Koh et al., 2023).

En contraste, Argentina y Colombia enfrentan barreras estructurales que limitan la incorporación efectiva de la tecnología en la escuela, lo que supone grandes desafíos en términos de dotaciones escolares, destinación presupuestal al mejoramiento de la infraestructura tecnológica, y capacitación y formación digital para los maestros. Mientras que en Colombia el acceso a la tecnología en las ciudades importantes ha mostrado avances importantes, en Argentina la implementación de programas de inclusión digital ha ocurrido de manera intermitente, sin una consolidación en materia de programas de gobierno que garanticen su continuidad y permanencia (UNESCO, 2022).

En este contexto, *Aulas Globales* es un diseño pedagógico adaptable a los tres contextos, ya que su implementación no requiere inversiones significativas en infraestructura ni conocimientos

avanzados en tecnología educativa. El diseño tiene requerimientos físicos de bajo costo, y no necesita que los maestros tengan conocimientos avanzados en tecnología educativa. Como afirman Blanch (2021), Martínez (2022) y Koh et al. (2023), el uso de tecnologías accesibles y estrategias pedagógicas innovadoras facilita el aprendizaje incluso en contextos con limitaciones tecnológicas. La clave radica en que *Aulas Globales* se diseñó con características flexibles en relación con los recursos disponibles para optimizar la experiencia educativa sin generar una brecha aún mayor en el acceso a la innovación.

Es importante que la escuela adopte una posición de apertura a nuevas formas de aprender como las que ofrece las redes virtuales de aprendizaje. Por medio de estos entornos digitales diferentes actores educativos se pueden conectar con fines educativos y de capacitación en torno a proyectos colaborativos que pueden ser solucionados de acuerdo con los conocimientos y habilidades que cada interlocutor tiene. Las políticas educativas nacionales y el contexto cultural hacen que los estudiantes se formen bajo una sola forma de ver el mundo. Pero cuando tienen la oportunidad de tener diálogos interculturales se amplía el horizonte de comprensión de los estudiantes, y se pone a prueba las convicciones personales, las lecturas del mundo, y la capacidad de respetar y comprender que es en la diversidad donde radica la riqueza de la humanidad que es la base de la convivencia democrática.

En este sentido, la experiencia de intercambio analizada en esta investigación evidencia una diferencia significativa en la orientación pedagógica del aprendizaje de las ciencias sociales escolares en Singapur, en contraste con Argentina y Colombia. Mientras que en el contexto singapurense los estudiantes están expuestos a estrategias didácticas que los posicionan como ciudadanos del mundo, en los países sudamericanos prevalece una mirada centrada en la historia y las problemáticas nacionales. Esta diferencia limita, en cierta medida, la posibilidad de desarrollar una comprensión

integral de los fenómenos globales y de los procesos transnacionales que determinan la realidad contemporánea.

Por lo tanto, el aprendizaje de las ciencias sociales en la escuela debe superar la acción de solamente transmitir contenidos relacionados con la historia nacional y mundial, para dotar a los estudiantes de herramientas analíticas que les permita comprender fenómenos de relevancia mundial, como el cambio climático, los conflictos armados internacionales y las dinámicas geopolíticas. Más aún, es fundamental que los estudiantes accedan a información sobre estos temas y que sean capaces de interpretarlos de manera crítica para construir sus posiciones fundamentadas, y se preparen para ser ciudadanos que tengan una participación activa en la sociedad.

Una de las características importantes de *Aulas Globales* es su potencial de replicabilidad, un criterio esencial en la investigación educativa a nivel doctoral. La posibilidad de trasladar el diseño pedagógico a distintos entornos responde a la necesidad de generar conocimientos que no solo sean pertinentes en el contexto de estudios, sino que también pueda adaptarse y aplicarse en diferentes realidades educativas. La replicabilidad permite validar la solidez metodológica y epistemológica de la investigación, lo que favorece su implementación en escenarios educativos con características diversas (Creswell, 2007).

Sin embargo, es importante aclarar que los resultados, en relación con las experiencias educativas, presentados en esta investigación responden a un estudio fenomenológico, es decir que los hallazgos son situados y singulares porque se encuentran vinculados a los contextos de las instituciones educativas que participaron en el estudio. Como plantea Van Manen (2003), la fenomenología busca comprender la experiencia vivida desde la perspectiva de los sujetos, por lo que sus resultados son necesariamente contextuales y no pretenden ser generalizables en el sentido positivista. No obstante, la estructura del diseño pedagógico se construye de manera flexible con el objetivo de permitir su implementación en otros contextos sin perder su esencia. Su núcleo basado en

la interacción entre actores educativos de diferentes lugares del mundo a través de redes virtuales de aprendizaje puede replicarse en otros entornos educativos con sus respectivas adaptaciones de acuerdo a las particularidades socioculturales de cada realidad escolar.

Finalmente, es importante reflexionar sobre las expectativas y demandas que los estudiantes expresan respecto a la educación que les es impartida. La escuela no puede resignarse a que el disfrute y el interés y lo divertido ocurra fuera de ella y no en sus aulas; por el contrario, debe asumir el compromiso de transformar las experiencias de aprendizaje que ofrecen a los estudiantes, en un proceso estimulante y significativo. Por lo tanto, la gamificación y la diversificación de estrategias pedagógicas no deben ser concebidas como recursos complementarios, sino como elementos centrales en la construcción de entornos de aprendizaje dinámicos y motivadores. Si bien generar curiosidad y despertar el interés genuino de los estudiantes representa un desafío considerable, una vez logrado, el rol de maestro se redefine: deja de ser un transmisor unidireccional de contenidos para convertirse en un mediador del aprendizaje, un facilitador que diseña experiencias alienadas con los intereses y necesidades de los estudiantes, en lo que se promueve su autonomía y capacidad crítica en la construcción de conocimiento.

Recomendaciones

Los hallazgos de esta investigación han evidenciado la necesidad de repensar la manera en que se abordan las ciencias sociales en el contexto escolar, especialmente en lo que respecta a la relación que guardan los contenidos vistos en clase con las problemáticas que ocurren fuera de la escuela, así como la incorporación de tecnología educativa que favorezca el aprendizaje activo. La brecha entre la percepción que tienen los estudiantes sobre las clases de ciencias sociales y las metodologías empleadas por los maestros, sumada a las diferencias educativas según el contexto social y cultural, pone de manifiesto la urgencia de diseños pedagógicos que conviertan este campo de conocimiento en un espacio dinámico, relevante e integrado con las problemáticas reales. En este sentido, las siguientes recomendaciones buscan proporcionar lineamientos prácticos para la implementación de *Aulas Globales*, así como sugerencias dirigidas a los docentes, las instituciones educativas, y las futuras investigaciones que se propongan explorar el impacto de las redes virtuales de aprendizaje en la escuela.

A los maestros de ciencias sociales interesados en la implementación del diseño pedagógico *Aulas Globales* se les recomienda llevar a cabo un proceso de rastreo de nodos que congreguen maestros con intereses afines. Esto se puede hacer a través de redes sociales, o en comunidades virtuales especializadas como *Google for Education* o *Microsoft Educators Community*. Estas plataformas pueden facilitar la conexión con otros maestros a nivel internacional con los que se puedan definir objetivos de aprendizaje comunes para la construcción de experiencias educativas que trasciendan los muros de la escuela, y se potencie el aprendizaje global e interdisciplinario de las ciencias sociales escolares.

El desarrollo de redes virtuales de aprendizaje es un proceso que se puede dar de manera progresiva y orgánica en la medida en que los docentes comuniquen su intención de establecer

colaboraciones académicas con pares de distintos contextos. *Aulas Globales* tiene la habilidad de adaptarse a las particularidades de cada entorno educativo y de ser moldeado de acuerdo con los objetivos de aprendizaje que se fijan los maestros participantes. Este diseño es una ventana que sirve para mirar cuál es la realidad de otras comunidades, la manera en que interpretan el mundo, y ofrece una enorme posibilidad para acercar relatos distantes a los estudiantes a través de la voz de sus pares.

A las instituciones educativas se les invita a reflexionar sobre la manera en que realizan los diseños curriculares de las ciencias sociales. Por un lado, se debe generar un trabajo conjunto con los maestros para que institucionalmente se definan líneas de trabajo en las que los contenidos se vuelquen a la comprensión del presente, no solo al aprendizaje de eventos pasados. En la medida en que los estudiantes evidencien la relevancia de las ciencias sociales en sus vidas, se puede enfocar el proceso educativo en el desarrollo de habilidades que los capaciten para impactar el mundo y ejercer una ciudadanía activa.

En segundo lugar, las instituciones deben comprender que la enseñanza de la tecnología no puede reducirse a un espacio curricular en el horario académico, sino que debe integrarse de manera transversal a todo el proceso formativo. Su incorporación en el aprendizaje de las ciencias sociales enriquece la experiencia educativa, y dota de mayor relevancia y significado al permitir la interacción con múltiples fuentes de información, metodologías activas y entornos colaborativos globales.

Asimismo, la formación en habilidades interculturales cobra un valor sustancial cuando se enmarca en experiencias de aprendizaje auténticas, en las que los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar en tiempo real con personas de diversos contextos socioculturales. Por esta razón *Aulas Globales* se constituye en un diseño pedagógico que posibilita este proceso de aprendizaje directo, además promueve el desarrollo de competencias digitales y de pensamiento crítico al permitirles conocer e interpretar desde las ciencias sociales realidades diversas con una perspectiva informada.

Finalmente, se hacen dos recomendaciones para investigaciones futuras. La primera de ellas se orienta hacia la adaptación del diseño pedagógico hacia otras áreas del conocimiento. Resulta fundamental indagar en el impacto que las redes virtuales de aprendizaje puedan tener en disciplinas como las matemáticas, las ciencias naturales o el lenguaje. La potencialidad de estas investigaciones radica en la posibilidad de generar un conjunto de diseños pedagógicos que transformen sustancialmente las dinámicas de aprendizaje en el ámbito escolar. De seguro en el mundo existen maestros de todos los campos del saber con interés de colaborar y compartir su práctica educativa, es tarea de las futuras investigaciones crear diseños pedagógicos que atiendan las especificidades didácticas y los objetivos de aprendizaje de diferentes asignaturas.

En segundo lugar, esta investigación ha demostrado el impacto positivo de emplear redes virtuales de aprendizaje para conectar actores educativos dentro del contexto escolar. Sin embargo, una línea de investigación prometedora consiste en la ampliación de este ecosistema digital para incluir instituciones como centros de investigación, universidades, museos, bibliotecas, jardines botánicos, zoológicos, y en general otros escenarios que puedan contribuir al enriquecimiento de los aprendizajes en la escuela. Este tipo de investigaciones permitiría elevar el nivel de adaptabilidad del diseño pedagógico y acercaría a la escuela a instituciones con las que debería tener relaciones más estrechas. La expansión de estas redes diversificaría las fuentes de conocimiento y favorecería a una aproximación más experiencial e interdisciplinaria del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, M. (2019). Young children playing their way into intercultural understanding. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(3), 375-398.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1468798417727134>
- Aguerri, L. (2017). *Comunidades de aprendizaje y participación familiar un estudio de casos*. (Tesis de Doctorado). Universidad Pablo de Olavide.
<https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/4806/aguerri-rafael-tesis-16-17.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alarcón, V. (2021). Prácticas innovadoras en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (11), 124-133.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/21990>
- Alvarado, J. (2016). Estrategias Didácticas y aprendizaje de las ciencias sociales. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, (17), 65-80.
<https://camjol.info/index.php/FAREM/article/view/2615>
- Anderson, T. (2008). *The Theory and Practice of Online Learning*. Edmonton.
http://www.aupress.ca/books/120146/ebook/99Z_Anderson_2008-Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf
- Atangana, J. (2018). El rol de la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer en educación. *Asociación Cultural y Científica Iberoamericana*.
- Appiah, K (2007). *Cosmopolitismo: La ética en un mundo de extraños*. Katz.
- Appiah, K. (2022). Dal cosmopolitismo radicale al cosmopolitismo radicato. *Intervista a Anthony Kwame Appiah. Rivista Italiana di Filosofia Politica*, 3, 161-175.

<https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=5474793&publisher=FF3888#page=162>

Arenas, E. (2018). Objetos virtuales de aprendizaje en la enseñanza de las ciencias sociales. *Educación y Ciencia*. (23). 153-171.

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10310/8514

Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa : un punto de vista cognoscitivo* (2a. ed.). Trillas.

Ausubel, D. (1983). Teoría del Aprendizaje Significativo.

https://www.academia.edu/11982374/TEOR%C3%8DA_DEL_APRENDIZJE_SIGNIFICATIVO

Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409–430.

<https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>

Barrett, M. (2018). *How schools can promote the intercultural competence of young people*. European Psychologist. <https://econtent.hogrefe.com/doi/full/10.1027/1016-9040/a000308>

Barron, B. (2010). Learning ecologies for technological fluency: Gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 42(3), 1-36.
https://www.researchgate.net/publication/238259996_Learning_Ecologies_for_Technological_Fluency_Gender_and_Experience_Differences

Benítez, G., Caballero, R., Gómez, D., y Domínguez, A. (2019). El uso didáctico de las TIC en escuelas de educación básica en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLIII(3), 99-131.

Blanch, J. (2021). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas dimensiones*, (8).

<https://nuevasdimensiones.uahurtado.cl/index.php/nd/article/view/42>

Blayone, T., Van Oostven, R., Barbero, W., DiGiuseppe, M., & Childs Y. (2017). Democratizing digital learning: theorizing the fully online learning community model. *Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 1-16.

<https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-017-0051-4>

Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez., Massot, I., Mateo, J., y Sabriego, M. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla, S.A. Madrid.

Bogusevski, D., Muntean, C., & Muntean, G. (2020). Teaching and learning physics using 3D virtual learning environment: *A case study of combined virtual reality and virtual laboratory in secondary school*. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 39(1), 5-18. <https://www.learntechlib.org/p/210965/>

Borjas, M., Navarro, E., Puentes, D., De la Cruz, J., Yepes, J., Muñoz, A., Montero, P., De la Hoz, K., Pérez, Y., y David, J. (2019). Experiencias ludoevaluativas en el contexto universitario: la evaluación desde una comunidad de aprendizaje. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(1), 177-190.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2027-83062019000200177&script=sci_arttext

Boyraz, S., & Ocak, G. (2021). Connectivism: A Literature Review for the New Pathway of Pandemic Driven Education. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 6(3), 1122-1129. <https://eric.ed.gov/?id=ED625559>

Cámara Colombiana de Informática y Telecomunicaciones (CCIT). (2024). La implementación de tecnología en la educación colombiana: Un análisis actual.

<https://www.ccit.org.co/blog/la-implementacion-de-tecnologia-en-la-educacion-colombiana-un-analisis-actual/>

Carrión, E. (2018). El uso de la Gamificación y los recursos digitales en el aprendizaje de las ciencias sociales en la Educación Superior. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, (36), <https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/340828>

Carr, E. (2010). *¿Qué es la historia?*. Ariel.

Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Blackwell Publishers.

Castells, M. (2002). *La dimensión cultural de Internet*. Instituto de Cultura.

Castro, M., Chinchilla, A., Delgado, J., y Vivas, R. (2020). Construcción de conocimiento por estudiantes de Psicología usando una herramienta sincrónica de representación diagramática. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*. 12(23). 140-160.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-77782020000200140&script=sci_arttext

Cavadía, C., Payares, F., Herrera, K., Jaramillo, J., y Meza, L. (2019). Los entornos virtuales de aprendizaje como estrategia de mediación pedagógica. *Aglala*, 10(2), 212-220.
<http://revistas.curn.edu.co/index.php/aglala/article/view/1443>

Cedeño, E., y Murillo, J. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza. *ReHuSo*. 4(1). 138-148.
http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2550-65872019000100138&script=sci_arttext

Cervantes, L., y Barrios, M. (2023). Nuevas tecnologías en educación. *Ethos educativo* 33.
<https://www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/33-34-107.pdf>

Cervantes, E., y Romero, D. (2020). *El desinterés de los estudiantes por las clases de ciencias sociales* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.

https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/18956/4/ContrerasEmilio_2020_DesinteresEstudiantesCienciasS.pdf

Chávez, C. Moreira, L., Delgado, H., y Suárez, I. (2023). Mediación del audiovisual educativo en YouTube para favorecer el aprendizaje de los estudios sociales. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26).

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672023000100134&script=sci_arttext

Chong, P., y Marcillo, C. (2020). Estrategias pedagógicas innovadoras en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Dominio de la Ciencia*, 6(3). 56-77.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7539680>

Comisión de la verdad, (2022) *No es un mal menor*.

https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/descargables/2022-08/CEV_NNA_DIGITAL_2022.pdf

Contreras, A. y Garcés, L. (2019). Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Dificultades de uso en los estudiantes de cuarto grado de Primaria. *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 7(27), 215-240.

<http://revistaprospectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/view/7273/973>

Cope, J. (2011). Entrepreneurial learning from failure: An interpretative phenomenological analysis. *Journal of Business Venturing*, 26(6), 604-623.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883902610000571>

- Corbett, F., & Spinello, E. (2020). Connectivism and leadership: harnessing a learning theory for the digital age to redefine leadership in the twenty-first century. *Heliyon*, 6(1).
[https://www.cell.com/heliyon/pdf/S2405-8440\(20\)30095-5.pdf](https://www.cell.com/heliyon/pdf/S2405-8440(20)30095-5.pdf)
- Córdoba, M., Córdoba, D., & Gaviria, M. (2019). *Desinterés de las ciencias sociales en la escuela*.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/18956/4/ContrerasEmilio_2020_DesinteresEstudiantesCienciasS.pdf
- Corrales, M. (2020). Emociones de estudiantes preuniversitarios en ciencias sociales con experiencia de gamificación. *Investigación en la escuela*, (102), 84 – 96.
<https://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.06>
- Cortés, S., y Royero, M. (2020). Aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para el estudio de las ciencias sociales. *Revista Unimar*, 38(2), 219-243.
<https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/download/2358/2634>
- Creswell, J. (2007) *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (2nd ed.). SAGE Publications <https://revistapsicologia.org/public/formato/cuali2.pdf>
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications. <https://archive.org/details/methodology-alobatnic-libraries-creswell>
- Cuello, Y. (2022). Influencia de la herramienta del WhatsApp en la comunicación interpersonal entre docentes y padres. *Assensus*. 7(13). 1-23.
<https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/2959/4760>
- DANE. (2019). *Clasificación Internacional normalizada de la educación (CINE). Niveles de educación adaptada para Colombia (CINE-N 2011 A.C.)*.
<https://www.dane.gov.co/index.php/sistema-estadistico-nacional-sen/normas-y->

[estandares/nomenclaturas-y-clasificaciones/clasificaciones/clasificacion-internacional-normalizada-de-la-educacion-cine](#)

Deardorff, D. K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://www.mccc.edu/~lyncha/documents/Deardorff-identificationandassessmentofinterculturalcompetenceasanoutcomeofInternationalization.pdf>

De la Rosa, A., Flores, I., Allier, I., y Valadez, S. (2020). El papel de la corriente constructorista en la práctica docente y el aprendizaje. *Humanidades, tecnología y ciencia del Instituto Politécnico Nacional*, 22, 1-5. http://revistaelectronica-ipn.org/ResourcesFiles/Contenido/23/HUMANIDADES_23_000873.pdf

Del Mar, M., Añaños, F., y García, M. (2020). Educación social escolar en la construcción de cultura y educación para la paz: propuestas metodológicas de intervención socioeducativa. *Campos en Ciencias Sociales*, 8(2), 47-71. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/campos/article/view/6012>

Denzin, N., y Lincoln, Y. (2015) *Manual de investigación cualitativa. Vol. IV, Métodos y recolección de análisis de datos*. Barcelona: Gedisa, 2015. Print.

Di Renzo, C. (2024). Historia de la última dictadura militar. Argentina, 1976 – 1983. *Revista de Historia Americana y Argentina*, 59(1), 1 – 4. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/previ/historiargenyame>

Domínguez, J. & Quintero, F. (2018) La enseñanza de las ciencias sociales en Argentina y Colombia: Cartografías de “antefuturo”. *Praxis Pedagógica* 15(17), 45 - 66. [10.26620/uniminuto.praxis.15.17.2015.45-66](https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.15.17.2015.45-66)

Downes, S. (2022). Connectivism. *Asian Journal of Distance Education*, 17(1).

<http://asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/623>

Dron, J., y Anderson, T. (2014). *Teaching Crowds: Learning and Social Media*. AU Press.

Dzikite, C., Nsubuga, Y., & Nkonki, V. (2017). Lecturers' Competencies in Information and Communication Technology (ICT) for Effective Implementation of ICT-Integrated Teaching and Learning in Textiles and Clothing Degree Programmes. *International Journal of Educational Sciences*, 17(1-3), 61-

68. <https://doi.org/10.1080/09751122.2017.1305756>

El Espectador. (2023, noviembre 9) Balance Pruebas Saber 11: ¿Cómo le fue a los estudiantes? *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/educacion/balance-pruebas-saber-11-como-le-fue-a-los-estudiantes/>

Embree L. (2010). *Ambiente tecnología y justificación. Análisis reflexivos*. Traducido por Luis Román Rabanaque. ZetaBooks.

<https://books.google.com.pe/books?id=VmzLBAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Escuder, C., Mínguez, R., y Cerezuela, G. (2022). Efectividad de las comunidades de aprendizaje en la inclusión educativa y social. Una revisión sistemática. *Educação & Sociedade*, 43, e241333. <https://www.scielo.br/j/es/a/XFGZYppwRZjjVJDfPHtgmRp/>

Estrada, J., & Bennasar, M. (2021). Formación educativa en y desde las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en educación secundaria: el reto de hoy. *Revista Educación*, 45(2), 1 -13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44066178017>

Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?*. Insight Assesment. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.php>

Fernández, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, (10), 57-79.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7105038>

Fino, C. (2017). *Constructionism and the shifting from didactics to mathetics. International Journal of Development Research*, 7(10), 16250-16255.

https://people.web.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Constructionism_didactics_to_mathetics.pdf

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2021) *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Fullan, M. (2013). *Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change knowledge*. Toronto, Canada: Pearson.

Gallego, M., Tuzel, M., Torres, N., Hobbs, R., y Pessoa, T. (2017). El uso de las redes sociales y la cultura popular para una mejor comprensión intercultural. *Comunicar*, 25(51), 63-72.
<https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C51-2017-06>

Gallo, Ó. (2020). Reseña del libro *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. *Ciencia y Educación*, 4(20). 127 – 129. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp127-129>

Garay, F., Tataje, F., Cuellar, K., y De Olgado, E. (2021). Estrategias pedagógicas en entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia por Covid-19. *Revista de ciencias sociales*, 27(4), 202-213. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8229887>

Gómez, P., Barbera, E., & Fernández, F. (2018). Students' perceptions about online teaching effectiveness: A bottom-up approach for identifying online instructors'

roles. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(1), 116-130. <https://doi.org/10.14742/ajet.3437>

Gómez, O., y Ortiz, O. (2018). El constructivismo y el construccionismo. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 11(2), 115-120.
<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/4777>

Gómez, V., y Álvarez G. (2018). Tecnologías digitales en la escuela primaria: las perspectivas de los docentes sobre su inclusión y la enseñanza en las aulas. *Virtualidad, educación y ciencia*, 11(20), 9-26. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/27434>

Greenhow, C., & Chapman, A. (2020). Social Media in Education: Theories, Practices and Educational Frameworks. *Emerging Pedagogies in the Networked Knowledge Society: Practices Integrating Social Media and Globalization*, 1(1), 29-42.
https://www.researchgate.net/publication/297364588_Emerging_Pedagogies_in_the_Networked_Knowledge_Society_Practices_Integrating_Social_Media_and_Globalization

Greenhow, C. & Lewin, C. (2015). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. [DOI:10.1080/17439884.2015.1064954](https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954)

Hanifah, H., & Ninggolan, E. (2023). E-Module Speaking Based Gamification to Improve Students' Intercultural Understanding. *Jurnal Paedagogy*, 10(1), 20-31. <https://e-journal.undikma.ac.id/index.php/pedagogy/article/view/6399>

Hase, S., & Kenyon, C. (2007). Heutagogy: A child of complexity theory. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 4(1), 111-118.
https://www.researchgate.net/publication/37357676_Heutagogy_A_Child_of_Complexity_Theory

Heidegger, M. (2007). *El ser y el tiempo*. Fondo de cultura económica.

Husserl, E. (2012). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, traducción de José GAOS, Fondo de Cultura Económica.

ICFES (2023). *Informe nacional de resultados saber 3°, 5°, 7°, 9°*.

https://www.icfes.gov.co/documents/39286/19845423/Informe_saber_359_06_2022.pdf

Iglesias, A. (2020). Irrupción de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias y desafíos de la formación docente en el siglo XX. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 11(20) 27 – 42.

İnkaya, B., & Tüzer, H. (2018). Investigation of health literacy of reading students in social and health sciences of a university. *Kocaeli Medical Journal*, 7(3), 124-129.
<https://kocaelimj.org/jvi.aspx?pdire=kocaelitip&plng=eng&un=KTD-27146&look4=>

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2018). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>

Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. Wiley.

Kempster, S. & Cope, J. (2010). Learning to lead in the entrepreneurial context. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 16(1), 5–34.
<https://doi.org/10.1108/13552551011020054>

Koh, E. & Sim, J. (2024) Social studies and citizenship education in Singapore: Towards a progressive orientation. *Citizenship Teaching & Learning. Issue Deciphering citizenship education in Asian contexts: Discourse, Practice and Politics*, 19, 133 – 152. https://doi.org/10.1386/ctl_00154_1

Kholifah, N., Nurtanto, M., & Rabimanh, R., Design and development E-learning system by learning management system(LMS) in vocational education. *International Journal of*

scientific & Technology Research, 9(1), 1059 – 1063.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED605316.pdf>

Khoshnoodifar, M., Ashouri, A., & Taheri, M. (2023). Effectiveness of Gamification in Enhancing Learning and Attitudes: A Study of Statistics Education for Health School Students. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 11(4), 230. <https://doi.org/10.30476/JAMP.2023.98953.1817>

Kucirkova, N. (2019). The Learning Value of Personalization in Children's Reading Recommendation Systems: ¿What Can We Learn From Constructionism? *International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)*, 11(4), 80-95. <https://www.igi-global.com/article/the-learning-value-of-personalization-in-childrens-reading-recommendation-systems/226976>

Lara, D., y Gómez, V. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2-10. <http://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/62>

Larocca, N. (2022, 24 de Febrero). Fibra óptica concentra 20% de accesos a Internet fijo en Colombia. *DPL News*. <https://dplnews.com/fibra-optica-concentra-20-de-accesos-a-internet-fijo-en-colombia%EF%BF%BC/>

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.

Leal, D., & Miranda, C. (2020). The impact of active learning strategies on student motivation and engagement. *Journal of Educational Research and Practice*, 10(2), 87-102. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2020.10.2.08>

López, H. (2022). *Enseñanza de las ciencias sociales para el siglo XX*. Paidós.

Luckin, R., Clark, W., Garnett, F., Whitworth, A., Akass, J., Cook, J., Day, P., Ecclesfield, N., Hamilton, T., & Robertson, J. (2012). *Decoding Learning: The Proof, Promise and Potential of Digital Education*. Nesta.

https://www.researchgate.net/publication/269111789_Decoding_Learning_The_Proof_Promise_and_Potential_of_Digital_Education

Martínez, E., Benites, E., y Morales, R. (2022). Innovación educativa y práctica pedagógica docente en instituciones educativas rurales en el Perú en tiempos de pandemia. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 24(1), 62-78.

<https://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/2777>

Mayer, R. E. (2005). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge University Press. http://molwave.chem.auth.gr/sigalas_edu/files/Multimedia_Learning.pdf

Ministerio de Educación de Singapur (2023). *Humanities (Social Studies) Teaching and Learning Syllabus*. <https://www.moe.gov.sg/-/media/files/secondary/syllabuses/humanities/2023-social-studies-upper-secondary-express-normal-academic-syllabus.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Derechos básicos de aprendizaje. ciencias sociales*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Sociales-V2.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Estándares básicos de competencias en ciencias sociales y Ciencias Naturales*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2023, 18 de octubre). *Herramientas para liderazgo educativo por Fernando Reilmers* [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=Fmy9PXvXpDY>

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC). (2024). *Integración de TIC en la educación: Retos y oportunidades*.

<https://mintic.gov.co/portal/vivedigital/612/w3-article-19513.html>

McConachy, T., & Liddicoat, A. (2021). *Teaching and learning second language pragmatics for intercultural understanding*. Routledge.

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=MZtIEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT14&dq=intercultural+understanding&ots=DNCH3ftJas&sig=xhWLyjFIJIKCAPRzX09HGOy2iwig>

McLuhan, M., y Powers, B. (2020). *La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Editorial Gedisa.

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=S6L7DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT9&dq=aldea+global+de+marshall+mcluhan&ots=xZdogLkpBy&sig=up8YDlDmxhIyuA7w0QTicW6hzAM>

Mohajan, H. (2018). Qualitative research methodology in social sciences and related subjects.

Journal of economic development, environment and people, 7(1), 23-48.

<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=640546>

Mendoza, M. (2018). Uso de las TIC como estrategia de mediación para el aprendizaje de la lectura en educación primaria. *Gestión competitividad e innovación*, 6(1), 12-21.

<https://pca.edu.co/editorial/revistas/index.php/gci/article/view/35>

Molina, R (2015). Construcción del concepto de tecnología en una red virtual de aprendizaje.

Enunciación, 20(1), pp. 10 – 25.

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/8781>

Morote, A., y Olcina, J. (2023). Una revisión de la documentación oficial. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 69(1), 107-134. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.749>

Moss, J., O'Mara, J., & McCandless, T. (2017). School leadership and intercultural understanding: school foyers as situated spaces for doing diversity. *International Journal of Inclusive Education*, 21(9), 956-973.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2017.1324527>

Mota, P., & Flores, M. A. (2021). Student engagement in active learning: A systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 315-335.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1884499>

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage publications.

Nombela, D. (2022). La Aldea Global. La globalización, repensar McLuhan en el siglo XXI. *Comunicación y Hombre*, (18), 13-15.

<https://portalderevistas.ufv.es/index.php/comunicacionyhombre/article/view/722>

Novak, R. (2002). *Aprendiendo a aprender*. Ediciones Martínez Roca.

Nugraha, M., & Liow, F. (2021). The Identification of Online Strategy Learning Results While Students Learn from Home During the Disruption of the COVID-19 Pandemic in Indonesia. *The journal of contemporary issues in business and government*, 27(2), 1905-1956. <https://cibgp.com/au/index.php/1323-6903/article/view/1100>

Oliveira, G., Grenha, J., Torres, A., y Morais, C. (2021). An exploratory study on the emergency remote education experience of higher education students and teachers during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1357-1376.

<https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjet.13112>

Orrego, C. (2023). *Educación en Pandemia: Experiencias, Relatos y Análisis del Uso de Aplicaciones Digitales en la Enseñanza de la Historia, Geografía y ciencias sociales en el Liceo de Aplicación durante el año 2021*. (Tesis de Doctorado). Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación.

http://bibliorepo.umce.cl/tesis/historia_y_geografia/2023-educacion_en_pandemia_experiencias_relatos_y_analisis_del_uso_de_aplicaciones_digitales.pdf

Orozco, A., Pérez, O., López, J., y López, E. (2022). Entorno virtual de aprendizaje: las redes sociales para aprender en la universidad. Innoeduca. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 8(1), 91-101.

<https://revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/12340>

Ortiz, J., y Corrêa, T. (2020). Aspectos pedagógicos del conectivismo y su relación con redes sociales y ecologías del aprendizaje. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250026.

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YKWKtBBvbhWbSRvgQs78DRR/?form>

Palacios, N. (2019). *La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: prácticas pedagógicas, concepciones y discursos de los estudiantes* [Tesis doctoral, Universitat de València]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=251257>

Pappier, V. (2024). El pasado reciente argentino y las normativas escolares. *Estudios sociales del Estado*, 7(13) 293 – 324.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/10/guia_contra_el_negacionismo.pdf

Papert, S. (1987). Desafío a la mente: Computadores y educación. In Desafío a la mente: computadores y educación (pp. 255-255). Buenos Aires: Ediciones Galápagos.

<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1199938>

Paz, K. S. (2007). Hacia las comunidades de aprendizaje colaborativo. Boletín electrónico N°8.

Facultad de Ingeniería. Universidad Rafael Landívar.

https://fgsalazar.net/LANDIVAR/ING-PRIMERO/boletin08/URL_08_BAS02.pdf

Pedro, E. (2022). *Do cosmopolitismo jurídico ao cultural: de Kant a Appiah*. (Doctoral

Disertation). Universidades de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/56020>

Pinargote, K. (2021). Visual Thinking una alternativa innovadora en los procesos de enseñanza y aprendizaje de Estudios Sociales. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 3-15.

<http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1622>

Rabiman, R., Nurtanto, M., & Kholifah, N. (2020). Design and Development E-Learning System by Learning Management System (LMS) in Vocational Education. *International Journal of scientific & technology research volume*, 9(1), 1059-1063.

<https://eric.ed.gov/?id=ed605316>

Real, E., Avramov, D., Canhial, K., Donovan, C., Flecha, R., Holm, P., ... & Van Horik, R. (2018). A review of literature on evaluating the scientific, social and political impact of social sciences and humanities research. *Research Evaluation*, 27(4), 298-308.

<https://academic.oup.com/rev/article-abstract/27/4/298/3978693>

Ricardo, J., Villalva, M., Padilla, Z., y Hurtado, L. (2018). Filosofía de la comunicación, complemento necesario en el aprendizaje de las ciencias sociales. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 3(2), 39-52.

<https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/490>

Ricoeur, P. (1984). *Tiempo y narración* (Vol. 1). Siglo XXI Editores.

Rivas, A., Gonzalez, A., Hernandez, G., Prieto, J., & Chamoso, P. (2021). Artificial neural network analysis of the academic performance of students in virtual learning environments.

Neurocomputing, 423, 713-720.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0925231220307384>

Roca, F. (2022). Las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje en tiempos de Postpandemia.

Polo del Conocimiento, 7, 2103 - 2112.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8483050.pdf>

Rodríguez, Ramón (1997), *La transformación hermenéutica de la fenomenología. Una interpretación de la obra temprana de Heidegger*. Editorial Tecnos, Madrid.

Scagnoli, N. (2006) El aprendizaje colaborativo en cursos a distancia. *Revista Investigación y ciencia*, 14(36), pp. 39-47. <https://www.redalyc.org/pdf/674/67403608.pdf>

Salas, D. (2020). Enseñanza remota y redes sociales: estrategias y desafíos para conformar comunidades de aprendizaje. *Revista Andina de Educación*, 4(1). 36-42.

http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-28162020000300036

Saleh, S., & Subramaniam, L. (2019). Effects of brain-based teaching method on physics achievement among ordinary school students. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 40(3), 580-584. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/kjss/article/view/242266>

Sandín Esteban, M^a Paz (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana.

Silvero, C. (2014). Creación de entornos virtuales de aprendizaje. Mosaico. *Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 32(1), 35-38.

https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16813

Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*.

<http://skat.ihmc.us/rid=1J134XMRS-1ZNMYT4-13CN/George%20Siemens%20->

[%20Conectivismo-](#)

[una%20teor%C3%ADa%20de%20aprendizaje%20para%20la%20era%20digital.pdf](#)

Siemens, G. (2010) *Conociendo el conocimiento*. Grupo Nodos.

<https://archive.org/details/2010ConociendoElConocimiento/page/n1/mode/2up>

Skrefsrud, T. (2020). Teachers as intercultural bridge-builders: Rethinking the metaphor of bridge-building. *Teaching Theology & Religion*, 23(3), 151-162.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/teth.12550>

Sim, J (2018). Rethinking critical patriotism: a case of constructive patriotism in Social Studies teachers in Singapore. *Asia Pacific Journal of education*.

<http://dx.doi.org/10.1080/02188791.2016.1142425>

Tang, K. (2020). The importance of soft skills acquisition by teachers in higher education institutions. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 41(1), 22-27. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/kjss/article/view/234867>

Tamayo, D., y Otero, K. (2020). Adolescents en Internet: la mediación entre riesgos y oportunidades. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(1), 153-180. <https://www.redalyc.org/journal/4978/497864669006/497864669006.pdf>

Trejo, J. (2020). *La falta de acceso y aprovechamiento de los medios y las tecnologías: dos deudas de la educación*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational review*, 73(1), 71-97. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131911.2019.1705247>

Torres, A. (2019). Innovación o moda: las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas. *Voces de la educación*, 4(8), 3 – 16.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7017240.pdf>

Torres, M., y Torres, E. (2020). PazRed. Una propuesta de educación virtual para la formación de estudiantes universitarios en competencias para las ciencias sociales. *Trilogía*

Ciencia Tecnología Sociedad, 12(23), 37-59

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-77782020000200037&script=sci_arttext)

[77782020000200037&script=sci_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-77782020000200037&script=sci_arttext)

Torres, C., Acal, C., El Homrani, M., & Mingorance, Á. (2021). Impact on the virtual learning environment due to COVID-19. *Sustainability*, 13(2), 582.

<https://www.mdpi.com/2071-1050/13/2/582>

Turner, J., & Baker, R. (2019). Complexity theory: An overview with potential applications for the social sciences. *Systems*, 7(1), 4. [https://www.mdpi.com/2079-](https://www.mdpi.com/2079-8954/7/1/4/htm?trk=public_post_comment-text)

[8954/7/1/4/htm?trk=public_post_comment-text](https://www.mdpi.com/2079-8954/7/1/4/htm?trk=public_post_comment-text)

UNESCO. (2019). *Educación y TIC*.

https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_y_tic_20190607.pdf

UNESCO. (2022). *Políticas digitales en educación en Argentina: tendencias emergentes y perspectivas de futuro*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382576.locale=es>

Urquijo, S., Álvarez, J., y Peláez, A. (2019). Las competencias digitales docentes y su importancia en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Reflexiones y Saberes*, (10), 33-41.

<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1069>

- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós Educador.
- Van Manen, M. (2016) *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Universidad del Cauca.
- Vergara, A. (2025, enero 1) Un nuevo comienzo: mis deseos de Año Nuevo para la educación en Colombia. *El País*. <https://elpais.com/america-colombia/2025-01-02/un-nuevo-comienzo-mis-deseos-de-ano-nuevo-para-la-educacion-en-colombia.html>
- Vygotsky, L. (1978) *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Williams, D. (2020). The cultural group in intercultural understanding: implications for teaching from a social identity theory perspective. *Journal of Research in International Education*, 19(3), 233-250.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1475240920978712>
- Wing, J. (2009). Computational thinking: A unifying concept for education. *Communications of the ACM*, 52(4), 33-39. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/1118178.1118215>
- Wu, W., Chen, J., & Yang, J. (2017). Creating an online learning community in a flipped classroom to enhance EFL learners' oral proficiency. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(2), 142-157. <https://www.jstor.org/stable/90002170>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2020). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Anexos

Anexo A

Proyecto de tesis doctoral: Construcción de un diseño pedagógico para las ciencias sociales escolares mediadas por redes virtuales de aprendizaje

Investigador: Hernán López Solano

El siguiente cuestionario será implementado a través de un formulario de Google. A continuación, se muestra la información que verán los estudiantes al ingresar al formulario.

La Universidad Santo Tomás, a través de la Facultad de Educación y el Doctorado en Educación, vienen desarrollando la investigación titulada “*Construcción de un diseño pedagógico para las ciencias sociales escolares mediadas por redes virtuales de aprendizaje*”. Por lo tanto, el siguiente cuestionario ha sido creado para recopilar información proporcionada por los estudiantes sobre su experiencia educativa en el estudio de las ciencias sociales en la escuela. La información que usted pueda proporcionar para este proyecto es fundamental para el desarrollo de la propuesta final, ya que usted es un actor clave en el proceso educativo.

Este instrumento cuenta con preguntas abiertas y en otras se hace uso de la escala de Likert, cuyas respuestas van desde "Totalmente en desacuerdo" hasta "Totalmente de acuerdo", así: 1. Totalmente en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4 Totalmente de acuerdo.

Objetivo general: Construir un diseño pedagógico en ciencias sociales de la educación media para establecer relaciones pedagógicas con problemáticas reales a través de las redes virtuales de aprendizaje.

Objetivo Específico: Identificar las necesidades de aprendizaje en ciencias sociales escolares de los estudiantes de la educación media.

Declaro de manera libre, expresa que autorizo para que en términos de la ley 1581 de 2012, la ley 1266 de 2008, el Decreto 1074 de 2015 y demás normas que los modifiquen, complementen o sustituyan, se realice la recolección, almacenamiento, uso y en general tratamiento de mis datos personales, con fines exclusivamente relacionados con el propósito de esta investigación.

Si _____

No _____

Información personal:

Institución Educativa: _____ País: _____

Sexo: _____ Edad: _____

1. ¿Cómo calificarías la siguiente afirmación? “La clase de ciencias sociales (historia y geografía) es muy interesante”

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo

- De acuerdo
 - Totalmente de acuerdo.
2. ¿Con qué objetivo se enseñan Ciencias Sociales (Historia y geografía) en el colegio?
 3. ¿De acuerdo a tu experiencia cuál consideras que es la **mejor** estrategia para tener buenos resultados en Ciencias Sociales?

Selecciona una sola opción.
 - Memorizar fechas, nombres, lugares y hechos.
 - Analizar las situaciones que se plantean en clases.
 - Interpretar los datos disponibles.
 - Proponer soluciones a las problemáticas abordadas.
 4. ¿En clase de ciencias sociales abordan problemas actuales de tu ciudad, tu país o el mundo?
 - Si
 - No
 5. En caso de responder si:
 - Menciona cuáles problemas han abordado
 - Describe la manera en que se hayan abordado:
 6. ¿El maestro utiliza recursos tecnológicos en las clases de Ciencias Sociales?
 - Si
 - No
 7. En caso de responder si: ¿Cuáles recursos utiliza?
 8. ¿Cuáles son las emociones o sentimientos que con mayor frecuencia experimentas durante las clases de ciencias sociales (historia y geografía)?
 - Curiosidad por los temas abordados.
 - Frustración por no poder entender algunos conceptos.
 - Entusiasmo por descubrir lo que se va a ver en clases.
 - Aburrimiento porque las clases pueden ser monótonas.
 - Satisfacción porque me gusta la asignatura.
 - Desinterés porque no me gusta la asignatura.
 9. ¿Cómo te gustaría que te enseñaran ciencias sociales (historia y geografía)?
 10. ¿Consideras que la metodología usada en tus clases de ciencias sociales (historia y geografía) te prepara adecuadamente para los desafíos del mundo real? Justifica tu respuesta.

Anexo B

GRUPO DE DISCUSIÓN CON LOS ESTUDIANTES

Proyecto de tesis doctoral: Construcción de un diseño pedagógico para las ciencias sociales escolares mediadas por redes virtuales de aprendizaje

Investigador: Hernán López Solano

La Universidad Santo Tomás, a través de la Facultad de Educación y el Doctorado en Educación, vienen desarrollando la investigación titulada “*Construcción de un diseño pedagógico para las ciencias sociales escolares mediadas por redes virtuales de aprendizaje*”. Por lo tanto, el siguiente grupo de discusión ha sido creado para recopilar información proporcionada por los estudiantes sobre su experiencia educativa en el estudio de las ciencias sociales en la escuela. La información que usted pueda proporcionar para este proyecto es fundamental para el desarrollo de la propuesta final, ya que usted es un actor clave en el proceso educativo.

Objetivo general: Construir un diseño pedagógico en ciencias sociales de la educación media para establecer relaciones pedagógicas con problemáticas reales a través de las redes virtuales de aprendizaje.

Objetivo Específico: Identificar las necesidades de aprendizaje en ciencias sociales escolares de los estudiantes de la educación media.

Introducción (10 minutos)

Se da la bienvenida a todos los participantes presentes. El propósito de este grupo de discusión es obtener información detallada sobre las necesidades, expectativas y experiencias de los estudiantes en relación con el aprendizaje de las ciencias sociales. En primer lugar, se explica a los estudiantes el objetivo de la sesión de trabajo, el rol que juega el investigador y lo que se espera de su participación en términos de su sinceridad y libertad para responder a las preguntas que se formulan. Se les recuerda a los estudiantes que esta actividad es grabada con el objetivo de hacer un análisis sobre el lenguaje no verbal, las actitudes y la interacción entre los participantes.

Presentación de los participantes de los grupos de discusión (5 minutos)

Se escoge de manera aleatoria a 6 estudiantes para participar en este grupo de discusión, se invita a que cada uno diga su nombre y su edad. El investigador también se presenta al grupo, lo que facilita que los participantes se conozcan entre sí, estableciendo conexiones y creando un ambiente de confianza que fomente la participación activa y la apertura durante la discusión.

Actividad para activar a los estudiantes (10 minutos)

Ruleta de Palabras de Presentación:

- Materiales necesarios:
 - Aplicación en línea de ruleta de palabras.

Instrucciones:

1. Antes de la actividad se prepara la ruleta de palabras. Por medio de la aplicación en línea se incluyen en la ruleta una variedad de palabras interesantes, descriptivas o divertidas. Estas palabras están relacionadas con emociones, hobbies, lugares, comidas, entre otros. Por ejemplo: "aventura", "risa", "playa", "pizza", "futuro", "amistad", etc.

2. Se explica a los estudiantes que van a jugar a una actividad de presentación utilizando una ruleta de palabras. El objetivo es que cada estudiante cuente una anécdota utilizando la palabra que les toque cuando giren la ruleta. Por ejemplo, si la palabra es "aventura", el estudiante podría hablar sobre una aventura emocionante que haya tenido, o si la palabra es "risa", podría contar una anécdota divertida.
3. El proceso se repite hasta que todos los estudiantes hayan participado, y termina con el turno del investigador quien compartirá un relato personal con el grupo. Luego se fomenta una discusión adicional preguntando a los estudiantes sobre las palabras que se han utilizado, qué les ha llamado la atención, qué opinan de las historias que se contaron, y qué pueden encontrar en común con los demás participantes.

Desarrollo del grupo de discusión. (20 minutos)

En primer lugar, se explica a los estudiantes las normas básicas de participación y se establecen expectativas claras sobre cómo se llevará a cabo la discusión. Se anima a los participantes a ser respetuosos, escuchar activamente y contribuir de manera constructiva. Se explica que al formular las preguntas todos están en la posibilidad de contradecir, añadir, o ampliar la información.

Preguntas orientadoras.

1. ¿Te gusta la clase de ciencias sociales (Historia y geografía)? ¿Por qué?
2. ¿Cuáles sentimientos positivos has experimentado durante una clase de ciencias sociales (Historia y geografía)?
3. ¿Has experimentado emociones negativas? Cuéntame sobre ellas
4. ¿Cuáles son las actividades que más te gustan y las que menos te gustan de tu clase de ciencias sociales (Historia y geografía)?
5. ¿Cuál estrategia crees que te ayudaría a aprender mejor ciencias sociales (Historia y geografía)?
6. ¿Cuál crees que es el objetivo de aprender ciencias sociales (Historia y geografía) en el colegio?
7. ¿Qué relación tiene lo que abordan en clase de ciencias sociales (Historia y geografía) con las problemáticas que suceden en el mundo fuera del colegio?
8. ¿Cuál experiencia has vivido en la que lo aprendido en ciencias sociales (Historia y geografía) te haya sido útil fuera del aula? Cuéntamela.
9. ¿Cómo la tecnología podría hacer más interesante la clase de ciencias sociales (Historia y geografía)?
10. ¿En clase han podido interactuar con personas de otros lugares del mundo para aprender sociales?

Conclusiones y recomendaciones (10 minutos)

Se realiza el resumen de las principales conclusiones y recomendaciones surgidas durante el grupo de discusión y se invita a los participantes a añadir información. El objetivo es generar una sensación de finalización y satisfacción entre los participantes, asegurando que se vayan con un sentido de logro y claridad sobre lo discutido. Se establece de manera grupal cuáles son las dimensiones que necesitan más exploración o acciones específicas que deben tomarse para mejorar su experiencia educativa. Se cierra la actividad con el agradecimiento a los estudiantes por su contribución, y se abre nuevamente el espacio para realizar preguntas o comentarios adicionales.

Anexo C

ENTREVISTA A MAESTROS TITULARES DE CIENCIAS SOCIALES DE LOS GRUPOS PARTICIPANTES

Proyecto de tesis doctoral: Construcción de un diseño pedagógico para las ciencias sociales escolares mediadas por redes virtuales de aprendizaje

Investigador: Hernán López Solano

La Universidad Santo Tomás, a través de la Facultad de Educación y el Doctorado en Educación, vienen desarrollando la investigación titulada “*Construcción de un diseño pedagógico para las ciencias sociales escolares mediadas por redes virtuales de aprendizaje*”. Por lo tanto, el siguiente grupo de discusión ha sido creado para recopilar información proporcionada por los estudiantes sobre su experiencia educativa en el estudio de las ciencias sociales en la escuela. La información que usted pueda proporcionar para este proyecto es fundamental para el desarrollo de la propuesta final, ya que usted es un actor clave en el proceso educativo.

Objetivo general: Construir un diseño pedagógico en ciencias sociales de la educación media para establecer relaciones pedagógicas con problemáticas reales a través de las redes virtuales de aprendizaje.

Objetivo Específico: Identificar las necesidades de aprendizaje en ciencias sociales escolares de los estudiantes de la educación media.

Datos personales:

Nombre: _____ Colegio: _____

País: _____ Sexo: _____ Último grado académico alcanzado: _____

1. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta al enseñar ciencias sociales (historia y geografía) ¿cómo las aborda?
2. ¿Cuáles metodologías y enfoques implementan para promover un aprendizaje significativo en ciencias sociales?
3. ¿Cuáles estrategias pedagógicas considera más efectivas para la enseñanza de las ciencias sociales (Historia y geografía)?
4. ¿Cómo integra la tecnología en sus clases de ciencias sociales (Historia y geografía)?
5. ¿En sus clases ha conectado sus estudiantes con actores educativos de diferentes lugares del mundo por medio de la tecnología?
6. ¿Cómo aborda problemáticas interculturales en sus clases?

7. ¿Cómo contempla el abordaje de problemáticas actuales el plan de estudios de su institución?
8. ¿Cómo aborda problemáticas actuales en sus clases de ciencias sociales (historia y geografía)?

Anexo D

RÚBRICA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

El objetivo de este instrumento es registrar de manera sistemática la experiencia de los estudiantes ante la implementación del diseño pedagógico para las ciencias sociales que conecte lo que se aborda en clases con problemáticas reales a través de redes virtuales de aprendizaje. Este instrumento se enfoca en el intercambio y la colaboración que posibilita la mediación tecnológica en el aprendizaje de las ciencias sociales escolares y los desafíos que supone la interacción con personas culturalmente diversas.

Objetivo general: Construir un diseño pedagógico en ciencias sociales de la educación media para conectar problemáticas reales con las redes virtuales de aprendizaje.

Objetivo específico: Analizar las transformaciones en el aprendizaje de los estudiantes a través de la implementación del diseño pedagógico para las ciencias sociales de la educación media.

PROCEDIMIENTO	
Fecha de conexión	
Duración de la conexión	
Número de participantes	
Países conectados	
Idiomas empleados	
Estructura general de la conexión	
DIMENSIÓN PEDAGÓGICA	
Componentes curriculares	
Contenidos curriculares	
Temáticas fuera del currículo	
Habilidades de las ciencias sociales escolares	
Rol del maestro	
Rol del estudiante	
Emociones circulantes	
DIMENSIÓN TECNOLÓGICA	
Posibilidades de las RVA	
Limitaciones de las RVA	
Aplicaciones utilizadas	
DIMENSIÓN INTERCULTURAL	
Proceso comunicativo	
¿Qué se aprendió culturalmente?	
¿Qué se enseñó culturalmente?	

Anexo E

Resultado consolidado del cuestionario

Ítem	EXP1	EXP2	EXP3	OBSERVACIONES
1	1	1	0,85	Las opciones sesgan, reemplazar mejor por una escala de likert
2	0,90	0,90	0,95	Cambiar la palabra beneficio por aporte.
3	1	1	1	
4	1	1	1	
5	1	1	1	
6	1	1	1	
7	1	1	1	
8	0,90	0,80	0,75	Cambiar sentimientos por emociones. Las emociones son biológicas y los sentimientos son una construcción social que responde mejor al estudio fenomenológico. Especificar que pueden ser emociones positivas o negativas.
9	1	1	1	
10	0,85	1	1	Enlazar la metodología con los desafíos actuales.

Resultado consolidado del guion de preguntas del grupo focal.

Ítem	EXP1	EXP2	EXP3	OBSERVACIONES
Introducción	1	1	1	
Presentación	1	1	1	
Actividad	1	1	1	
1	1	1	1	
2	0,90	0,85	0,8	Cambiar sentimientos por emociones. Las emociones son biológicas y los sentimientos son una construcción social que responde mejor al estudio fenomenológico. Especificar que pueden ser emociones positivas o negativas.
3	1	1	1	
4	1	1	1	
5	1	1	0,8	Se ajusta a “¿Cuál estrategia crees que te ayudaría...?”
6	1	1	1	
7	1	1	1	

8	0,95	1	0,99	Mejorar la redacción. Es claro el propósito de la pregunta pero las palabras pueden reorganizarse mejor
9	1	0,9	0,95	Mejorar la redacción. Se reemplaza la expresión “de qué manera” por “cómo”
10	1	1	1	

Resultado consolidado del guion de la entrevista dialógica.

Ítem	EXP1	EXP2	EXP3	OBSERVACIONES
1	1	0,90	0,85	No solo indagar por las dificultades sino la manera en que el docente les hace frente.
2	1	0,95	1	Agregar la palabra “metodología”. Cómo adapta su metodología de enseñanza.
3	0,65	0,75	0,65	Eliminar. Se pregunta lo mismo en la pregunta 4
4	1	1	1	
5	0,6	0,55	0,75	Reordenar la pregunta, cambiarla para que su respuesta no sea sí o no. Ajustar un ¿Cómo? Preguntar por la experiencia.
6	1	1	1	
7	0,8	0,85	0,8	Es necesario hacer la diferenciación entre la manera en que el docente aborda problemáticas actuales y si e currículo lo establece o no.
8	1	1	1	

Resultado consolidado de la rúbrica de observación

Ítem	EXP1	EXP2	EXP3	OBSERVACIONES
1	1	1	1	
2	1	1	1	
3	1	1	1	
4	1	1	1	
5	1	1	1	
6	1	1	1	
7	1	1	1	
8	1	1	1	

9	1	1	1	
10	1	1	1	
11	1	1	1	
12	1	1	1	
13	1	1	1	
14	1	1	1	
15	1	1	1	
16	1	1	1	
17	1	1	1	
18	1	1	1	

Anexo E

Sistematización de unidades significativas - Cuestionario Argentina

Categorías	Código	Subcategorías	Palabras claves	Respuestas
3		7	7	Entrevistada EPRO A1
1. Aprendizaje significativo de las ciencias sociales escolares.	SC	Necesidades de aprendizaje	Cuentos e historias	1. Los espacios curriculares están divididos en Historia, Geografía, formación ética, que incluye filosofía y psicología. 2. Como desafío, bueno, son las problemáticas que atraviesan a la historia, la geografía. 3. Para mí lo actual se tiene que trabajar 4. En tercer año, que es el último año de los chicos más grandes, solo ven 40 minutos semanales de historia argentina. Y eso es todo lo que ellos ven en esos tres años y no nos alcanza para nada, 40 min semanales de historia 5. Elegimos qué dar, qué no dar, de acuerdo con la dinámica curso (15) 6. La escritura es toda una problemática con los chicos, ellos son medio bastante haraganes para escribir, entonces bueno, la posibilidad es la oralidad
		Aplicación a problemáticas reales	Realidades	1. Yo trato siempre de que los chicos comprendan la realidad que les toca a ellos todos los días, pero que ellos vean que eso que ellos viven todos los días arranca desde algo más global que repercute en eso que a ellos les pasa todos los días 2. Yo los motivo a investigar y a usar material audiovisual, desde la cotidianidad, porque es la única manera que encuentro que ellos se motiven 3. En el caso de geografía también, cuando analizamos la realidad social de Latinoamérica, trabajar con comparaciones de los barrios pobres de Argentina y los que existen en Brasil 4. Hacer el árbol genealógico, donde ellos empiezan a mirar su historia más atrás. 5. Cualquier hecho que nosotros trabajemos siempre lo vamos a traer a la realidad de todos los días 6. Mi manera de trabajar es ir de lo más general a la realidad de todos los días, lo que viven los chicos todos los días.

		Diseño pedagógico	Temas motivadores	7. La historia, la geografía, uno la puede ver y analizar desde diferentes aspectos. 8. Ellos se enganchan mucho con el tema biografías, ellos les gusta mucho 7. Trato de no ir tanto por el lado de las fechas, pero es la única forma que yo encuentro le resulte significativo, porque si no es un bajón para ellos 8. Ellos se enganchan mucho con el tema biografías, ellos les gusta mucho 9. También usamos los libros 10. El tema de la lectura se engancha en ellos. 11. nosotros en la escuela tenemos como eje transversal la lectura y la escritura 12. Está dentro del currículum trabajarlo, por ejemplo, las problemáticas ambientales latinoamericanas 13. Cada maestro lo adapta, pero si está en el plan de estudios. 14. Nosotros tenemos un diseño curricular que está dividido justamente en los temas que nos proponen 15. Elegimos qué dar, qué no dar, de acuerdo con la dinámica curso (5) 16. Tenemos posibles estrategias, posibles objetivos, una posible evaluación, o sea, nosotros tenemos todo eso y después lo adaptamos a la realidad de los chicos y hacemos nuestra propia planificación.
2. Redes virtuales de aprendizaje	VA	Comunicación e intercambio	Interacciones	17. Ellos usan el teléfono, el celular, el WhatsApp, y bueno, en algún momento también analizamos las grandes empresas, las multinacionales, atravesadas por la globalización. 18. El mayor desafío es eso, es que ellos comprendan esa realidad. 19. Motivar a los estudiantes es lo más difícil sobre todo en historia. En geografía se enganchan un poco más, pero historia les resulta aburrido por memorizar las fechas. 20. Enseñárselo desde el lado narrativo, como ellos dicen, “parece un cuento lo que usted nos está contando” 21. La motivación en sí es un gran problema que tenemos, y si yo me pongo a enseñar historia memorísticamente, perdí el tiempo y ellos no aprendieron nada

				22. También me funciona tener en cuenta muy las ideas de ellos, hacemos lluvia de ideas, y cada uno va haciendo su aporte 23. “vio lo que está pasando en Israel, profe?” Entonces bueno, a partir de ahí, de un diálogo, de mostrarles, no sé, una noticia, un contenido específico, decirle miren “esto pasa por esto y esto” (39)
		Mediaciones tecnológicas	Alfabetización tecnológica	24. También trabajamos con videos de YouTube 25. Trato de introducir esto de los materiales audiovisuales, que es la realidad de todos los días de ellos 26. La plataforma que ellos más acceso tienen, con lo que es más directo, es el WhatsApp. Entonces sería como el medio que nosotros más acceso tenemos. En la escuela también tenemos el televisor que lo podemos conectar directamente a YouTube o a lo que nosotros queramos mirar. También tenemos una sala de informática donde se puede usar la computadora. 27. Nosotros damos por sentado que los chicos saben un montón de cosas y en realidad no las saben Ellos no saben mandar un archivo adjunto, que es algo que está en común, que nosotros pensamos que ellos saben 28. Yo les digo “mándame un archivo adjunto”, y me quedan mirando, me dijeron “¿qué está diciendo?” Entonces eso, hacer un PowerPoint, cosas que nosotros creemos que ellos las saben, pero no. 29. Pero la conexión se va, viene, se corta, por ahí vos estás mirando un video y se corta 30. Tiene proyector, tiene sala informática, tiene sala de radio, la radio se usa, o sea, es lindo para trabajar con los chicos, porque uno ahí puede dar a conocer lo que se trabaja en el aula.
		Comprensión intercultural	Comprensión Intercultural	31. Nosotros acá aprendemos la historia de San Martín porque es el libertador de Argentina. Cuando yo les digo hagan la biografía de San Martín, ahí ellos se

				motivan, porque ellos ven que eran personas comunes como son ellos, y que pudieron lograr objetivos como ese 32. Me gusta que ellos mismos se formulen preguntas y no dáselas yo a las preguntas, sino que ellos mismos se las hagan. 33. hay que respetar todas las culturas y de que está bueno aprender de todas las culturas. Por eso me gustaría que mis chicos pudieran escuchar a chicos de otras escuelas en otros contextos para aprender del otro 34. Ellos conocen la cultura de otro lugar a través de una canción, de un video, de un trabajo de investigación (32) 35. La cuestión cultural o intercultural está muy atravesada 36. Cómo se forma la nación argentina, que creo que esa es una de las de las grandes problemáticas que tenemos, digamos, de poder formar nuestra identidad, porque estamos formados por italianos, españoles, y todo lo que a vos se te ocurra. 37. Todos tenemos alguna relación con inmigrantes o con alguna comunidad aborigen por ahí. 38. En geografía tenemos problemáticas ambientales para trabajar la realidad latinoamericana. 39. “vio lo que está pasando en Israel, profe?” Entonces bueno, a partir de ahí, de un diálogo, de mostrarles, no sé, una noticia, un contenido específico, decirle miren “esto pasa por esto y esto” (23)
	Juegos e Interacciones		Habilidades y talentos	40. Las letras musicales, ni hablar, en el tema de las canciones, por supuesto, son todas herramientas que yo voy implemento para que el aprendizaje sea significativo. 41. Armen un crucigrama ustedes con el texto, o una sopa de letras 42. Y ya los chicos pierden el entusiasmo. 43. Ellos conocen la cultura de otro lugar a través de una canción, de un video, de un trabajo de investigación (28)

				44. Dentro de las estrategias está esto de la lluvia de ideas, que son los conocimientos que ellos tienen para ver cómo podemos enriquecer esos que ellos ya saben, y bueno, hacérselo más rico, justamente.
--	--	--	--	--

Sistematización de unidades significativas – Cuestionario Colombia

Categorías	Código	Subcategorías	Palabras claves	Respuestas
3		7	7	Entrevistada EPRO C1
1. Aprendizaje significativo de las ciencias sociales escolares.	SC	Necesidades de aprendizaje	Cuentos e historias	1. Desigualdad en los niveles de aprendizaje, uno encuentra estudiantes que vienen como muy avanzados y otros no 2. Hay unos a los que les interesa, les gusta mucho las sociales, hay otros que también como que no les llama la atención. 3. El aprendizaje significativo donde uno debe partir o yo parto de los conocimientos previos, muchos estudiantes vienen de noveno, pero también hay estudiantes que están repitiendo el grado, entonces ellos ya tienen sus conocimientos previos y eso facilita mucho la participación en clase. 4. Como todos los temas, yo trabajo la modernidad, y lo traemos como a contexto, para qué le sirve ese conocimiento en la actualidad, cómo se maneja, cómo lo vemos aquí en nuestro país y en qué le sirve a cada estudiante
		Aplicación a problemáticas reales	Realidades	5. La Civilización egipcia, vemos los aportes en que en este momento estos aportes como los estamos utilizando, cómo han evolucionado, para qué nos sirven en este momento, entonces es traerlos como a contexto 6. ¿Por qué están en guerra los países en la actualidad?, ¿por qué no para?, si estamos en un siglo 21, ¿por qué el resto de países no intervienen? Entonces se tratan esas problemáticas a nivel de diálogos, discusiones, les recomiendo textos, vemos noticias, es lo que hacemos prácticamente en las clases
		Diseño pedagógico	Temas motivadores	7. Primero ubicar a nivel espacio, luego a nivel de tiempo integrando lo que es las ciencias sociales, integrando historia y geografía y de esta manera hacemos el desarrollo de los diferentes temas 8. Hay que enseñarles valores como la tolerancia y el respeto, la diferencia.

2. Redes virtuales de aprendizaje	VA	Comunicación e intercambio	Interacciones	9. Cada estudiante puede apropiarse de ese conocimiento.
		Mediaciones tecnológicas	Alfabetización tecnológica	10. No utilizo ninguna plataforma o red (11) 11. En el momento no he conectado a mis estudiantes con actores educativos de diferentes lugares del mundo mediante tecnología. (14) 12. Hago talleres de cartografía, hago trabajo en clase, vemos algunos videos, películas, lecturas complementarias, guías, es principalmente en lo que utilizo 13. La verdad quisiera como utilizar más tecnología 14. En el colegio no hay mucha, pero si hay televisor y para videos, para películas es el computador, pero me gustaría la verdad como integrar más tecnología, por ahora esas son las herramientas que utilizo 15. No utilizo ninguna plataforma o red virtual. (07) 16.
		Comprensión intercultural	Comprensión Intercultural	17. En el momento no he conectado a mis estudiantes con actores educativos de diferentes lugares del mundo mediante tecnología. (08) 18. Enseñarles igualdad, equidad en las diferentes culturas que hay que, partiendo de nuestro país, es un país multicultural y en los diferentes países igualmente, entonces hay que enseñarles eso 19. Civilización egipcia, vemos los aportes en que en este momento estos aportes como los estamos utilizando, cómo han evolucionado, para qué nos sirven en este momento, entonces es traerlos como a contexto 20. Traemos a colación diferentes problemáticas a nivel mundial, cómo se están manejando
		Juegos e Interacciones	Habilidades y talentos	

Sistematización de unidades significativas - Cuestionario Singapur

Categorías	Código	Subcategorías	Palabras claves	Respuestas
3		7	7	Entrevistada EPRO S1

1. Apr endizaje significativo de las ciencias sociales escolares.	SC	Necesidades de aprendizaje	Cuentos e historias	- Yo trato de abordar esto más es desde los conceptos, a la enseñanza de las ciencias sociales, y en ese orden de ideas como que yo les digo bueno que, si quieren hablar de eso, hablamos de eso y lo podemos identificar dentro de lo que es y lo que no es. - Mi clase no está centrada solo en el que quiere aprender y le gusta, sino yo también tengo que incluir al que pues no le llama tanto la atención. (07) - Los motiva esos espacios de discusión, como a esos conversatorios que se terminan dando entre la clase, - Si hay otros procesos que ellos mismos les interese, pues yo les digo como “oiga, muy bien que usted quiera trabajar sobre eso, investiguelo”. - Ser capaz de reconocer las dos perspectivas o más del conflicto
		Aplicación a problemáticas reales	Realidades	- Los chicos llegan con preguntas de “oiga profe, ayer vi una noticia donde Irán está atacando Israel, ¿qué está pasando?” - Al abordar los conceptos de las ciencias sociales me permite trabajar sobre todo esas ideas de la actualidad, como esas problemáticas actuales - La intención es que vean ese vínculo entre su realidad y la que estamos viviendo en el mundo. - Entregué extractos de diarios de los exploradores y cartas que enviaron al Reino Unido en los que se describe a Singapur y sus alrededores - Lo importante es que los estudiantes puedan relacionar lo que aprenden con el mundo real. - Es la manera en que abordamos la diversidad racial y religiosa en el país porque es algo que ellos viven diariamente. (34) - Lo que busco es que los muchachos hagan comparaciones y reflexionen sobre su propio entorno, y bueno, que se cuestionen cómo la sociedad maneja la interculturalidad en nuestro país. - Me gusta llevarles prensa, o sea, por ejemplo, ver los titulares. Me meto a la página los leo, los selecciono y digo: “¿creen esta noticia, suena interesante”. También les pregunto, bueno, ustedes que han escuchado la prensa últimamente en las noticias que haya ocurrido recientemente, eso, por un

				lado. También me gusta, llevarles videos donde analizan ciertas situaciones que están presentando. 14. La idea es no quedarnos con la narrativa de solo una parte de la historia, porque generalmente la versión disponible es la de los que ganan, pero la historia también es de las personas que pierden.
		Diseño pedagógico	Temas motivadores	15. Tensión entre lo que está en el currículo y lo que está ocurriendo en la actualidad. 16. Mi clase es el espacio más propicio para pensar y reflexionar sobre la actualidad. 17. Mi clase no está centrada solo en el que quiere aprender y le gusta, sino yo también tengo que incluir al que pues no le llama tanto la atención. (02) 18. Nuestro sistema educativo está centrado, sobre todo, como ya lo había mencionado, en el desarrollo conceptual, es decir, abordar los conceptos y utilizarlos para analizar los procesos históricos 19. De los conceptos se pasa a los procesos, y de los procesos se parte para el desarrollo de habilidades como el pensamiento histórico, o sea que las habilidades de primer y segundo orden ellos las comiencen a desarrollar 20. Lo que yo hago en mi clase es trabajar con fuentes primarias y secundarias que les permitan a esos estudiantes construir su propia versión de la historia. 21. El objetivo que es que los estudiantes imaginen a Singapur de la época con las fuentes disponibles. Así se desarrolla la creatividad, el pensamiento crítico y la identidad nacional. (22) 22. Acerca de la ocupación e invasión japonesa sobre Singapur tras la Segunda Guerra Mundial. Este es un tema amplio en general, pero cada uno de ellos había estudiado temas más concretos, porque tenían como trabajo en grupo de ir investigando temas específicos, y ya como el ejercicio final consistió en que cada uno debía diseñar un memorial donde se conmemora las víctimas y al proceso histórico en el que vidas humanas se perdieron. 23. Los estudiantes que más se motivaron realizaron maquetas, planos, carteles, periódicos, y objetos muy elaborados, los que menos se motivaron hicieron cosas más simples o sencillas pero valiosas como poemas, escritos (27)

				24. La estrategia que mejor funciona con los estudiantes es el trabajo por proyectos, en el que primero hay una fundamentación, una investigación y termina con la elaboración del proyecto. 25. Tampoco es que la tecnología lo sea todo, trato de que sea una herramienta para fomentar el pensamiento crítico 26. el objetivo es que los muchachos utilicen la teoría para comprender fenómenos que afectan a las personas, esto con el fin que se desarrolle habilidades como la empatía, el pensamiento crítico y la creatividad para propones posibles soluciones. 27. el currículo de estudios sociales de cierta manera está enfocado en historia de Singapur, pero asimismo los criterios no están cerrados a historia de Singapur 28. El currículo sí permite trabajar lo actual y también estar trabajando en lo histórico. No siempre se puede hablar del pasado, y no siempre se pueden abordar los problemas de la actualidad. Eso también va en la habilidad del maestro.
2. Redes virtuales de aprendizaje	VA	Comunicación intercambio	Interacciones	29. He utilizado aplicaciones interactivas que para los chicos debatan en línea, y esto les permite, cómo decirlo, participar de manera más activa, porque no todos se sienten cómodos participando en clase. 30. Tuvimos una videollamada con un profesor de historia en Australia, y fue interesante porque los estudiantes pudieron, eh, hacer preguntas sobre cómo se aborda la historia de Asia desde esa perspectiva 31. He traído invitados internacionales a mis clases, virtualmente, claro, como investigadores o personas que han trabajado en temas relacionados con los que estamos estudiando, por ejemplo, derechos humanos o migración. (32)
		Mediaciones tecnológicas	Alfabetización tecnológica	32. En ocasiones utilizo aplicaciones como Google Earth para mostrarle a mis estudiantes cómo eran las fronteras históricas de Singapur y cómo han cambiado. 33. Uso la realidad virtual para generar escenarios históricos, como la invasión japonesa a Singapur.

		Comprensión intercultural	Comprensión Intercultural	34. Por ejemplo con lo de Palestina, “¿entonces es una independencia?, ¿es una revolución? y yo les digo como no, son cosas distintas porque hay unos problemas distintos, miremos quizás el caso de Ucrania y Rusia y ellos dicen como “bueno ahí sí hay una poca independencia”, ¿si me hago entender?. 35. La intención es que vean ese vínculo entre su realidad y la que estamos viviendo en el mundo. 36. Lo que busco no es memorizar la historia de nuestra nación y cómo fue su consolidación, sino que genere grupos de interés para que algunos hagan un paralelo por ejemplo con la historia de Hong Kong, Malasia o Corea del Sur 37. El objetivo que es que los estudiantes imaginen a Singapur de la época con las fuentes disponibles. Así se desarrolla la creatividad, el pensamiento crítico y la identidad nacional. (15) 38. He traído invitados internacionales a mis clases, virtualmente, claro, como investigadores o personas que han trabajado en temas relacionados con los que estamos estudiando, por ejemplo, derechos humanos o migración. (25) 39. Tratar la interculturalidad en clase es esencial en mis clases, porque nuestro país de por sí es multicultural. Por lo tanto, lo que hago es como tratar de usar ejemplos que tengan relevancia a nivel global y local para que los muchachos puedan ver como se manifiestan estos problemas en diferentes contextos. 40. Es la manera en que abordamos la diversidad racial y religiosa en el país porque es algo que ellos viven diariamente (10) 41. Luego trato de conectarlo con otros casos en otros países, como la problemática de los migrantes en Europa o la multiculturalidad en Canadá. 42. Ahora que estamos viendo diversidad étnica en el sudeste asiático, si hay ciertos criterios de evaluación donde dice cómo se refleja esto en Singapur. Entonces puede que uno se cierre a eso, pero también hay otros criterios que lo dejan amplio y permite que, por ejemplo, pues podamos hablar de diversidad étnica en el mundo y de su historia.
--	--	---------------------------	---------------------------	--

				43. Eso permite que ellos conozcan la base conceptual y luego podemos traerlo a la actualidad y decirles como “estos conceptos como pueden utilizarse para comprender los conflictos étnicos en África” así sea muy diferente a lo que sucede en Asia si se puede usar la misma base conceptual
		Juegos e Interacciones	Habilidades y talentos	44. La asignación para los chicos es imaginar que son parte de la expedición para que creen textos o imágenes en las que describen los que están observando. 45. Hacer lo de la Expedición Raffles, como sus cartelitos, eso les gustó, hacer periódicos, hacer recursos que impliquen la creación de un producto, no simplemente como responder y leer, sino un producto un poco más elaborado 46. Los estudiantes que más se motivaron realizaron maquetas, planos, carteles, periódicos, y objetos muy elaborados, los que menos se motivaron hicieron cosas más simples o sencillas pero valiosas como poemas, escritos (17) 47. Realizamos simulaciones, como si fueran, diplomáticos en un encuentro internacional

Sistematización de unidades significativas – Grupo Focal Argentina FEST A

Categorías	Código	Subcategorías	Palabras claves	Respuestas					
3		7	7	FEST A1	FEST A2	FEST A3	FEST A4	FEST A5	FEST A6
1.A aprendizaje significativo de las ciencias sociales escolares.	SC	Necesidades de aprendizaje	Historias	1. me gusta porque puedo aprender mucho más, tanto como de mi localidad,	1. Aprendemos esto es para que nuestro conocimiento general no sea tan pobre y podamos	1. En historia no me gusta ninguna.	1. me gusta conocer sobre la historia de mi país.	1. y para que no olvidemos de nuestra historia, cultura, riquezas.	

				provincia y país. 2. Me gusta conocer sobre la historia y los orígenes de nuestro país, porque es importante saber de esas cosas. 3. Poder aprender más cosas sobre nuestro pasado, nuestro país, nuestra cultura	responder a preguntas básicas sobre nuestra historia, la cultura o nuestra región. 2. estudiar el pasado nos ayuda a comprender el presente y el futuro, y a entender conceptos que con el tiempo se hayan olvidado.				
		Aplicación a problemáticas reales	Realidades	1. también el espacio en el que vivimos también para prepararnos	1. Las problemáticas que vemos en estas	1. la clase no me sirve para nada porque yo quiero ser médico,	1. Vemos cosas del pasado, de los griegos y los egipcios y así, pero no	1. Creo que tiene el fin de enseñar lo que pasó o lo que está	1. Capaz que si nos deja dialogar o debatir yo voy a

VICERRECTORÍA DE MEDICACIÓN - SNIES 1704

				para la vida y la universidad. 2. vemos la exportación de nuestro país y las problemáticas de la economía.	materias nos ayudan a concientizar sobre lo que pasa en el mundo. 2. en el caso de geografía para poder tener una idea clara del territorio en el cual vivimos y sobre sus múltiples climas, recursos naturales, los tipos de terrenos que hay y muchas otras cosas. 3. Cuando hablamos de política, se	entonces capaz que lo que vemos no me va a servir. 2. la mayoría de temas no tienen nada que ver.	tiene mucho que ver con el presente.	pasando con temas referidos a esa área en la vida real. 2. para conocer de dónde venimos y cómo es la economía y la política del país. 3. En sociales no tanto porque la profesora nos pone a hacer resúmenes de libros y no sé qué tiene que ver con lo actual o con problemas. 4.	aprender más. 2. El objetivo de enseñar y que nosotros aprendamos y podamos conocer muchos más lugares y los acontecimientos que pasan en él. 3. No tuvimos ninguna experiencia sobre eso.
--	--	--	--	---	--	---	---	---	---

					entiende mucho más lo que está pasando porque muchas veces nos dejamos llevar por lo que una persona dice y así.				
		Diseño pedagógico	Temas motivadores	1. A veces siento felicidad, alegría, curiosidad 2. los sentimientos positivos que experimentamos son de felicidad cuando entendemos el tema tratado en clase.	1. las clases tanto de historia como de geografía son clases interesantes, la exposición de información del pasado es interesante.	1.No, porque es muy aburrida. No me gusta las clases de ciencias sociales ya que las actividades no son interesantes. 2. No me gusta la clase. 3. Más que todo	1.Sí., me resulta interesante aprender sobre los recursos y riquezas que tenemos. 2. De pronto sentimientos de aburrimiento. 3. Aburrimiento y sueño. No me	1. Las clases de historia no nos gustan tanto, porque suelen ser aburridas y no aprendemos mucho. 2. La profe es muy buena dando las	1. He experimentado sentimiento de felicidad, emoción, conmoción, etc. 2. Aburrimiento y cansancio cuando el tema que

				3. No he experimentado emociones negativas. 4. La actividad que más me gusta es en las que nos asignan cierta cantidad de preguntas y tenemos que extraer las respuestas de libros. También me gustan las actividades que se debe buscar y marcar información en un mapa	aun que hay veces que no tengo demasiadas ganas de estudiar sobre estos temas me gusta poder aprender sobre la historia de nuestro mundo. 2. Yo he sentido felicidad. 3. Cuando el tema me interesa pongo atención y siento entusiasmo.	me da aburrimiento porque las clases son aburridas. 4. De pronto una vez que viajé a otra ciudad, como de conocer los mapas.	gusta la clase ni los temas que nos dictan. Tampoco la profesora. 4. La actividad que más me gusta es ubicar en los mapas y la que menos resumen de historias. 5. no me gusta cuando hay que escribir o leer mucho. 6. Para prestar atención, la verdad no sé. Puede ser para aprender a hacer resúmenes. 7. Nunca me ha	clases, nos da libertad para resolver las actividades 3. Curiosidad, entusiasmo y alegría. 4. Durante las clases de ciencias he experimentado sensaciones de interés por el tema, y curiosidad. 5. el material dado no me resulta tan interesante me aburro	vemos no nos interesa. 3. lo que más me gusta es poder extraer información tanto de libros como de internet sobre temas que me parecen interesantes (2) 4. A veces nos ponen a leer mucho, tampoco me gusta. 5. Hay temas que se relacionan y temas que no todo es depende de
--	--	--	--	--	--	--	---	---	--

VIGILADA MINEDUCACIÓN SNIES 1704

					3. La mayoría de veces no siento nada malo.		servido para nada.		cómo lo interprete
2. Redes virtuales de aprendizaje	VA	Comunicación e intercambio	Interacciones	1. Cuando estoy con mi grupo de amigos les tiro algún dato histórico para dejarlos pensando. 2. No, hasta el momento no hemos podido. (1)	1. me da rabia cuando pierdo una evaluación injustamente, la profesora no califica bien a veces. 2. Con trabajos en grupo o en parejas. Es que a mí me gusta hablar con los demás, no me gusta como cuando uno está callado y ya. Así sea	1. me gustaría que en la escuela nos llevaran a otros lugares, no solo estar encerrados en la escuela.	1. También me gusta cuando nos ponen películas interesantes o videos cortos. 2. No.	1. no me gustan las actividades que son repetitivas, me gusta cuando la profesora nos trae actividades en las que podemos hablar con los compañeros 2. Conectarnos con personas de otros países para darnos	1. Desafortunadamente, hasta ahora ese no ha podido ser el caso, pero espero que en un futuro pueda hacer eso de interactuar con personas de otros países. (3)

					para hacer un cuadro conceptual lo que me gusta es hablar con mis compañeros . 3. Por el momento no. (3)			a conocer más información de la que ya hay en los libros. 3.N o nosotros no tuvimos esa suerte estaría bueno que podamos tener a alguna persona de intercambio en algún momento. (4)	
		Mediación es tecnológicas	Alfabetización tecnológica	1. También con videos educativos o Viendo películas	1. Cuando usamos el móvil para buscar en internet información sobre los	1. Para buscar dibujos, imágenes, videos, para hacer trabajo en grupo en los que	1. esta herramienta puede ayudar a hacer las investigaciones más fáciles, al tener la	1. Podríamos ver películas, videos, o conectarnos con	1. me gusta cuando miramos películas o consultamos en internet.

					lugares, sus recursos y biomas. (2) 2. La tecnología puede hacer más interesante las clases usando el celular.	podamos investigar	información en un punto más accesible.	personas de otros países	2. lo que más me gusta es poder extraer información tanto de libros como de internet sobre temas que me parecen interesantes . (3) 3.P odríamos ver videos relacionado s o actividades cómo juegos, o con aplicaciones nuevas que tengan que ver con
--	--	--	--	--	--	--------------------	--	--------------------------	---

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

									historia y geografía. (2)
		Comprensión intercultural	Aprendizaje cultural	1.A demás, nos enseñan mucho sobre otros países. 2. No, hasta el momento no hemos podido. (2)	1.M e gusta mirar películas y hacer un trabajo después sobre la película y la problemática. También las actividades que tengan que ver con los países y conocer su cultura. 2. Cuando usamos el móvil para buscar en internet información sobre los lugares, sus	1. En geografía me gusta cuando usamos tecnología para ubicar los diferentes lugares 2. Para aprender y saber las culturas de otros países. 3. A la hora de poder elegir un destino de vacaciones y ver la variedad de zonas turísticas que hay y sus climas.	1. No. Interactúo con personas de otros países para aprender ciencias sociales	1. Me gustará salir a recorrer lugares o pueblitos. 2. Que pudiéramos usar mapas o tomar fotos de los lugares que visitamos. 3. En esas experiencias podemos conocer gente de esos lugares y preguntarles por su cultura. 4.N o nosotros	1. Me ayuda a conocer diferentes lugares, sus costumbres y cualidades. Aunque Más geografía, para saber dónde se ubica cada país. 2. y así entender y aprender sobre nuestra cultura y nuestra sociedad. 3. Desafortunadamente, hasta ahora ese no ha

					recursos y biomas. (1) 3.P or el momento no. (3)			no tuvimos esa suerte estaría bueno que podamos tener a alguna persona de intercambio en algún momento. (3)	podido ser el caso, pero espero que en un futuro pueda hacer eso de interactuar con personas de otros países. (1)
	Juegos e Interacciones	Juegos (Habilidades y talentos)	1. En mi anterior escuela hacíamos juegos de competencia y eso me gustaba más. 2. A través de una app de juegos que contengan contenido solo sobre				1. las que más me gustan es cuando hacen juegos de responder preguntas. VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704	1. Me gustaría que la profesora usara más juegos 2. Podríamos ver videos relacionados o actividades cómo juegos, o con aplicaciones	

				esas materias lo cual lo haría divertido y educativo 3. También con videos educativos o Viendo películas					nuevas que tengan que ver con historia y geografía. (3)
--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

Sistematización de unidades significativas – Grupo Focal Colombia - FEST C

Categorías	Código	Subcategorías	Palabras claves	Respuestas					
3		7	7	FEST A1	FEST A2	FEST A3	FEST A4	FEST A5	FEST A6
1.A prendizaje significativo de las ciencias sociales escolares.	SC	Nece sidades de aprendizaje	H istorias	1. Ganas de conocer más, de saber más de la historia. 2. Otra emoción es la tristeza, por ejemplo, con el tema de todo lo que hizo Hitler, pues diría que como tristeza que	1. Pues para mí, en mi opinión, sería conocer más sobre la historia pasada, como digamos, ¿en serio		1. Rabia por saber que, por ejemplo, cuando Colombia quitaron territorio cuando se llamaba la gran Colombia	1. ¿digamos que pregunte qué fue la gran Colombia? Entonces ahí uno pues se pone a pensar	

				le pasó a todos los judíos y todo eso. El holocausto creo que es. 3. Yo creo que, pues la ciencia social es para conocer nuestro pasado, nuestro origen, la historia del mundo, las cosas que pasan y más adelante que se le conoce como política 4. No saber no solamente los nombres de los personajes, sino también qué hicieron en la historia para uno.	esto pasó? Yo no lo sabía y esto me parece interesante.				
		Aplicación a problemáticas reales	Realidad es	1. Pero la verdad es que, de esas cosas del pasado, hay como cosas que sí se	1. Yo creo que para entender la vida diaria,	1. Entre el año pasado y este no nos ha hablado	1. Como un poco de lo que está sucediendo, sucediendo	1. Siempre hemos visto cosas así atrás, cosas	1. El derecho a comer, el derecho al estudio.

VIGILADA INEDUCACIÓN - SNIES 1704

				pueden sacar para la actualidad, que marcan el futuro, o sea, como para nuestro día a día. digamos cuando a usted le quitan el descanso, pero hay una ley que lo defiende, o sea como los derechos y por eso no es legal. O sea que veamos situaciones reales y que podamos encontrarle una solución. 2. No, porque estamos viendo la colonización de América, entonces pues no hemos	nunca de un tema actual.	actualmente con el país, diría, para entender pues como qué problemas hemos tenido, como el racionamiento de agua.	de atrás. O sea, desde que yo empecé a ver clase nunca nos han hablado nada de presente. 2. La verdad me gustaría aprender cosas de la actualidad para enfrentar las situaciones actuales.	2. No nos ha dicho nada sobre lo que está pasando actualmente en nuestro país o fuera de países. 3. A mí sí. Para saber tipo que cordilleras, sea de lagunas, ríos y eso. Me sirvió para ubicarme en un paseo que hice con mi familia.
--	--	--	--	---	---------------------------------	---	---	---

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

					llegado al presente. No tiene nada que ver. 3. Pues nos ha ayudado con las cosas del pasado, pero para que el presente no.				
		Diseño pedagógico	Temas motivadores	1. Hay casos en la que se pone demasiado, pero demasiado aburrida 2. pero sí curiosidad, sorpresa por varios temas. 3. Y pues a veces sí hay actividades, así como creativas, pero otras veces ahí es cuando viene	1. a veces se vuelven aburridas es porque no hay como una dinámica que mantenga la atención del estudiante. 2. No hay diversidad de actividades.	1. Que las clases deberían ser más dinámicas 2. hay momentos en las que normalmente es como divertida, de chévere y unas otras no 3. Hay temas en los cuales,	VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704	1. Es que nos toca escribir mucho 2. Lo único que se sale de la tradición es hacer los mapas. Y de hecho es copiar libro, copiar televisor y hacer mapas.	1. El problema es que uno ya sabe que va a dejar biografía si se vuelve muy aburrido. 2. Copiar con el libro. Uno se distrae más leyendo en el libro que copiando lo

				la voluntad, digamos. 4. No me gusta que toca aprender todo de memoria. 5. Pero si los mapas también son divertidos. A mí normalmente me gustan hacer los mapas. 6. Transcribir y transcribir y transcribir. 7. Pensar, de resolver situaciones, que no sea tan repetitivo.	No aplica diferentes elementos en la clase para hacerla de manera diferente. 3. la falta de dinámica y falta de atención a las clases, porque a veces no hay algo que enganche al estudiante a conocer más sobre cierto tema. 4. He sentido rabia porque nos ponen a estudiar a hacer mucho.	pues uno no está enterado, uno en esos temas a veces uno si se interesa 4. Yo siento estrés porque nos ponen a escribir biografías. Muy largas	3. En todo el periodo uno llena como todo el cuadro y toca estudiarse todo eso. 4. Los temas son al azar, por eso me estresa. Y memorizar todo. 5. cuando la profe dicta, uno está copiando, pero de repente empieza a dictar rápido	que la profe dicta o pone en el televisor.
--	--	--	--	--	---	---	--	---

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

					5. da rabia es que te aprendes todo el cuaderno, sí, listo, pero solamente dan tres temas en vez de todo lo que hemos hecho				
2. Redes virtuales de aprendizaje	VA	Comunica-ción e intercambio	Interacci ones			1. Hacer trabajos en grupo, porque puedes interactuar con los compañeros.			
		Mediaciones tecnológicas	Alfabetiz ación tecnológi ca	1. Ver vídeos, películas, enseñanzas o lecciones que otra persona da.		1. un día todos bajemos al salón de informática y allá hagamos un juego, cada	1. que en el televisor de allá no pongamos como vídeos o películas para		1. Se debería utilizar materiales de tecnología,

						uno resolviendo en el computador	aprender sobre cierto tema que nos esté teniendo. 2. O que en el televisor de allá nos pongamos como vídeos o películas para aprender sobre cierto tema que nos esté teniendo.		como el celular o el televisor también para ver los vídeos, que utilizáramos tabletas.
		Comprensión intercultural	Aprendiz aje cultural	1. es para conocer esos temas sobre la política, pero principalmente es para conocer nuestros orígenes, pasados y todo eso. 2. También sería cultura para		1. También podría ser, digamos, tener cultura, cultura mínima, cultura general. 2. De esa manera lo que aprendemos aquí en clase	VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704	1. Conocer sobre países, en lugares turísticos, entre otros. Personas históricas.	1. Nos da la versión de la historia de allá. Una distinta, podría ser como la original o diferente, segurament e tienen más cosas que contar.

				aprender sobre el mundo. 3. Sí porque ellos les contarían su historia, porque digamos nosotros acá nos pueden decir algo, sí, pero ellos allá tienen otro contexto. Dos versiones diferentes y encontraríamos las similitudes como para aprender.		si serviría para entender algo que está sucediendo afuera. Por ejemplo, si estamos viendo la civilización china y pudiéramos comunicarnos con alguien que esté en China y nos cuente, no sé, sobre la muralla china.			
		Juegos e Interacciones	Juegos (Habilidades y talentos)	1. No, dinámicas de cualquier tipo, ya sea.	1. A juegos, o sea, juegos de enseñanza. 2. Actividades, ejercicios, juegos, algo dinámico para tener	1. Que sea como implementar juegos o algo así. 2. Hacer juegos	1. Una película y juegos sería mejor tema para aprender	VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 170	

					reconocimie nto, pero también divertirnos en la clase.				
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Sistematización de unidades significativas – Grupo Focal Singapur FEST S

Categorías	Código	Subcategorías	Palabras claves	Respuestas					
3		7	7	FEST A1	FEST A2	FEST A3	FEST A4	FEST A5	FEST A6
1.Aprendiza je significativo de las ciencias sociales escolares.	SC	Necesidades de aprendizaje	Historias		1. Si me gusta, aunque todo depende de los temas. Me gusta cuando hablamos sobre política de Asía, pero no me gusta cuando se habla mucho de historia. Es demasiada información.	1. Y también para saber la historia de nuestro país y de Asia. Si uno conoce su historia no comete los mismos errores.	VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704	1. Para tener conocimient os generales sobre la cultura o la historia de nuestro país. También para saber cómo comportarn os en una sociedad.	1. Yo creo que nos enseñan ciencias sociales para conocer más el mundo, su historia, y para poder tener algo así como una guía en nuestro futuro cuando no estemos en la escuela.

					2. En especial los que tienen que ver con historia. No me gusta memorizar fechas, lugares y nombres.				
		Aplicación a problemáticas reales	Realidades	1. La clase me gusta mucho porque podemos aprender sobre Singapur y el mundo en general. Me parece que cuando entendemos lo que pasa afuera también podemos entender lo	1. Cuando vamos al estudio de grabación y luego editamos lo que creamos, así siento que aprendo más de un tema. Por ejemplo, hemos hecho noticieros y como	1. Siento tristeza cuando vemos temas que están relacionados con las guerras actuales, por las personas que lo sufren, o las personas que mueren en ellas. 2. No sé si tenga relación, pero en clase	1. Me gusta cuando podemos leer diferentes noticias sobre un mismo tema para podernos crear nuestro propio punto de vista.	1. Yo he sentido ansiedad cuando vemos temas como el impacto ambiental o el cambio climático porque siento que puede ser como el fin del mundo o algo así.	1. Me gustan los casos prácticos o de la vida real. 2. No creo que tenga siempre relación, porque muchos temas son difíciles o no se relacionan

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

				que pasa aquí adentro. 2. A veces no tiene relación, pero cuando hablamos de cosas actuales como el cambio climático nos damos cuentas que sí tiene relación, porque es lo que vemos noticias como un problema real. 3. A mí no me ha sido útil hasta el momento. De pronto	programas de opinión. Son las actividades que más me gustan. 2. Cuando solo vemos la historia pasada pues no mucha, pero cuando vemos cosas actuales, del presente como las guerras actuales si logro ver una relación. 3. Los temas me gustan y son interesantes , pero no recuerdo	hemos aprendido la importancia de participar en proyectos comunitarios o de la escuela, y eso hace que no solo sea teoría, sino que la clase influye en nuestras decisiones. 3. A mi si me ha servido. Una vez tuve una conversación con mi familia sobre la guerra en Palestina y me sirvieron los argumentos que aprendí en clases.	2. A mí me parece que es para que tengamos pensamient o crítico y no nos dejemos engañar. Para que podamos tener una opinión sobre lo que sucede en la sociedad. 3. Yo si pienso que tiene mucha relación, porque hemos visto problemas económicos de nuestra región, y también los políticos,	con mi vida diaria. 3. Una vez viajé a China con mis padres y visitamos la Muralla China y su historia la vimos en clase. Pude contarle lo que recordaba a mis padres.
--	--	--	--	--	---	---	--	--

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

				en el futuro me pueda servir, pero hasta el momento no.	haberlo usado.			eso nos ayuda a que en el futuro podamos estudiar en la facultad una carrera que sea importante.	
		Diseño pedagógico	Temas motivadores	1. Siento curiosidad, y también me siento feliz cuando entiendo algún tema que considero importante. 2. Aburrimient o cuando las clases son monótonas o las actividades repetitivas. No me gusta	1. A veces me siento desmotivad o o sin interés por algunos temas que vemos.	1. La verdad no. En ocasiones me parece que vemos mucha información que no necesito saber. 2. pero no gusta que sean repetitivas, que toque hacer las mismas actividades siempre.	1. Me gusta mucho, porque en esta materia se aprende sobre el mundo y como afecta a nuestro país. 2. A veces las clases son aburridas porque se repiten las actividades. 3. No se me viene la cabeza nada.	1. Satisfacción , curiosidad, entusiasmo, alegría. 2. Ninguna. Me siento normal en clases. 3. También me produce ansiedad los exámenes. 4. Sí a mí también me da ansiedad los	1. A veces me gusta, otras veces no. Todo depende de los temas. 2. De pronto alegría. 3. Aburrimient o si la clase no es dinámica o vemos mucha teoría

				que no haya variedad en las actividades de clase.				exámenes. Son muy exigentes. 5. algo que yo si he aprendido es la empatía, porque al estudiar o investigar sobre problemas sociales, pues se empiezan a ver los problemas de una manera diferente, y ya no pienso solo en mi sino en como otras personas se sienten. 6. No, no se.	
--	--	--	--	---	--	--	--	--	--

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

2. Redes virtuales de aprendizaje	VA	Comunicación e intercambio	Interacciones	1 Mis actividades favoritas son los trabajos en grupo, los debates o en general poder escuchar a mis compañeros y que yo pueda dar mis opiniones. 2 Yo creo que podría aprender mejor si hacemos	1. A veces motivado cuando hacemos trabajo en grupo o debates. 2. Creo que con actividades grupales como proyectos de investigación con tecnología. Que nos lleve a resolver preguntas. 3. También los videos o las plataformas que uno pueda hacer	1. No interactúo con personas del mundo, me gustaría que se pudiera hacer.	1. Creo que la tecnología que usamos en clase no es suficiente. Deberíamos poder usar más herramientas, o programas interactivos, o conocer personas de otros lugares por medio de redes sociales para hacer debates con ellos. 2. No, pero creo que sería una buena idea interactuar con personas del mundo.	1. O también analizar casos y nosotros proponer soluciones. Cuando hablo con otros compañeros o escucho sus ideas puedo aprender más. 2. Pues hablar contigo es lo más parecido.	1. Nunca he interactuado con otras personas en el mundo para aprender ciencias sociales.
-----------------------------------	----	----------------------------	---------------	---	---	--	--	---	---

				más debates. Siento que puedo entender las opiniones de los demás y así aprender sobre ese tema. 3 . No, eso no lo hacemos en clase.	sus actividades a su propia velocidad. 4. No interactuamos con personas del mundo.				
		Mediaciones tecnológicas	Alfabetización tecnológica	1. Una vez utilizamos simuladores de realidad virtual para ser representados de la ONU. Me	1. Me gusta cuando creamos nuestros propios videos sobre un tema. 2. También los	1. Sólo cuando usamos tecnología podría decir que siento que me gusta. Porque las clases son	VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704	1. Sí, sobre todo cuando podemos usar tecnología para consultar sobre temas actuales.	1. Me gusta que usemos tecnología. Si usamos más tecnología va ser mejor la clase.

				gustó porque debatimos problemas como si fuéramos los presidentes de los países involucrados.	videos o las plataformas que uno pueda hacer sus actividades a su propia velocidad. 3. Sí, sería genial usar más tecnología para aprender de manera más visual, no solo escuchar al profesor	más dinámicas. 2. En general me gustan las actividades que involucran tecnología. 3. No me gustan los exámenes escritos, sino que los hagamos por medio de aplicaciones. 4. Juegos, tecnología, aplicaciones, competencias, y videos. 4. Yo quisiera que se usara más la realidad virtual para ver cómo eran	2. No sé, cuando se usa mucha tecnología podría hacer que nos distraigamos. Así como la usamos está bien.	
--	--	--	--	--	--	---	---	--

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

						los lugares en el pasado, digamos como estar en una batalla del pasado o ver cómo eran las ciudades ante			
		Comprensión intercultural	Aprendizaje cultural	1. Bueno, yo creo aprendemos ciencias sociales para aprender cómo funciona la sociedad, ¿no? O sea, para conocer por qué suceden algunas situaciones en el mundo, y cuál es nuestro papel en él.	1. Sí, estoy de acuerdo. Además, nos sirve para aprender sobre historia y las culturas del mundo, para poder entender a otros.		1. Me gustaría que viéramos más temas sobre lo que pasa en el mundo y en Asia, pero en la actualidad, no solo de la historia del pasado.		

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

		Juegos e Interacciones	Juegos (Habilidades y talentos)		1. Me gustaría que hiciéramos juegos en línea.			1. Me gustan los juegos y clases dinámicas. 2. En los juegos de memorizar me va muy bien, y también en los individuales. Me gustan las clases que vemos geografía porque puedo recordar muy bien los países, en donde están y también sus capitales. 3. Actividades	1. Me gusta que haya actividades interactivas como juegos individuales o en equipos. Me gustan las carreras de observación y las excursiones fuera del colegio
--	--	------------------------	---------------------------------	--	---	--	--	--	---

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

								en grupo, debates y juegos.	
--	--	--	--	--	--	--	--	-----------------------------------	--

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

