Praxis
ISSN 1657-4915 (Print)
ISSN 2389-7856 (Web)
Praxis / Vol. 22, No. 1 / enero - marzo 2026 / 51 - 69.
DOI: https://doi.org/10.21676/23897856.6838

Ambientes activos modificantes: estrategia mediada para el desarrollo de las competencias básicas en ciencias sociales

Active modifying environments: A mediated strategy for developing core social science competencies

Jonnathan Harvey Narváez-Burbano [1], **Kevin Alejandro Córdoba-Chávez** [2]

Tipo de artículo:
Investigación científica y tecnológica

Recibido: 31 de agosto de 2025
Aceptado: 22 de febrero de 2026
Publicado: 21 de marzo de 2026

Citación norma APA: Córdoba, K. y Narváez, J. (2026). Ambientes activos modificantes: estrategia mediada para el desarrollo de las competencias básicas en ciencias sociales. *Praxis, 22*(1). 51-69. https://doi.org/10.21676/23897856.6838

Correspondencia:
Jonnathan Harvey Narváez Burbano.
jonnathanharnarvaez@gmail.com

Derechos de autor: © 2026 de los autores. Publicación en acceso abierto bajo los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Attribution (CC BY NC SA)

RESUMEN

El presente estudio analiza el efecto de los ambientes activos modificantes (AAM) en el fortalecimiento de las competencias básicas en ciencias sociales en estudiantes de una institución pública de Pasto, Colombia. Mediante un diseño de investigación-acción con enfoque cualitativo, se promovieron estrategias de aprendizaje activo fundamentadas en la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva para evaluar cómo la transformación del entorno educativo incide positivamente en el desarrollo cognitivo y competencial de los estudiantes. Los resultados revelan que la implementación de los AAM contribuye significativamente al dominio de conceptos fundamentales de las ciencias sociales, al reconocimiento y la aplicación de sus modelos teóricos y a la generación de alternativas de comprensión de la realidad social mediante el uso crítico de la información, en línea con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). En conjunto, el estudio aporta evidencia valiosa sobre la importancia de adaptar los espacios de formación para potenciar el desarrollo de competencias en ciencias sociales, favoreciendo un aprendizaje contextualizado que vincula el conocimiento científico-social con situaciones cotidianas.

Palabras clave: estrategia de aprendizaje; educación básica; ciencias sociales.

ABSTRACT

This study analyzes the effect of active modifying environments on the strengthening of basic competencies in Social Sciences among students from a public school in Pasto, Colombia. Through an action-research design with a qualitative approach, active learning strategies grounded in the theory of structural cognitive modifiability are promoted to evaluate how the transformation of learning environments positively influences students' cognitive and competency development. The results reveal that the implementation of these environments significantly enhances the mastery of fundamental concepts in Social Sciences, the recognition and application of theoretical models, and the generation of alternative interpretations of social reality through the critical use of information, in accordance with the guidelines of the Ministry of National Education and the ICFES. Overall, the study provides valuable evidence on the importance of adapting educational environments to foster the development of competencies in Social Sciences, promoting contextualized learning that connects scientific-social knowledge with everyday situations.

Keywords: learning strategy; basic education; social sciences.

1. Universidad de Nariño, Pasto, Colombia. jonnathanharnarvaez@udenar.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3023-5156
2. Universidad de Nariño, Pasto, Colombia. kevincor63@udenar.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0009-0002-0374-2619

INTRODUCCIÓN

En Colombia las pruebas de Estado, aplicadas en el último año de formación media académica en todos los centros educativos del país, representan un desafío para los estudiantes y maestros. Este examen del Ministerio de Educación Nacional, mediante el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), tiene como propósito hacer un balance en cinco competencias generales para diversos dominios teóricos-prácticos con base en formatos adaptados. Entre estas áreas de estudio se encuentran las ciencias sociales, que a través del módulo Sociales y Ciudadanas refleja el nivel de conocimiento de los estudiantes en temas como constitución política, pensamiento social, interpretación de fuentes, análisis de perspectivas, pensamiento sistémico y reflexión crítica.

Este enfoque de competencias generales y específicas se encuentra en la misma línea de las evaluaciones educativas emergentes ya que integra habilidades, actitudes y valores que los estudiantes pueden desarrollar, dejando a un lado la mirada reduccionista de solo transmitir contenidos (Perdomo-Rodríguez *et al*., 2024). Además, en un mundo cada vez más complejo e interconectado, es fundamental la articulación de las pruebas sociales y ciudadanas en el desarrollo de personas críticas y conscientes de su papel en la sociedad (Ibarra y Calderón, 2022). Más aún, en el campo de la educación en ciencias sociales se hace evidente la necesidad de generar oportunidades formativas que habiliten a los jóvenes para afrontar de manera crítica, situada y contextualizada los dilemas sociocientíficos y socioambientales emergentes en la sociedad contemporánea (Candela-Rodríguez, 2024).

Para Sánchez *et al.* (2020), entender la realidad política, social y económica del entorno requiere de la formación en las ciencias sociales para el desarrollo de habilidades básicas. Sin embargo, algunos de los informes generados por el Icfes (2022, 2023) reportan que solo el 30 % de los estudiantes alcanzan los niveles 3 y 4 en el módulo Sociales y Ciudadanas. Estas cifras a nivel nacional que representan el bajo rendimiento académico sugieren revisar las estrategias de enseñanza-aprendizaje en esta área para los últimos años.

El Icfes igualmente reporta una disparidad significativa según el nivel socioeconómico: solo el 13 % de los estudiantes de sectores de menos ingresos alcanzan un desempeño alto o avanzado en las pruebas Saber 11, en contraste con el 66 % de alumnos de hogares con mayores recursos económicos. Este fenómeno denota una brecha social que determina el desarrollo de las competencias básicas e impacta negativamente en la educación y en las expectativas formativas de los jóvenes de estratos bajos puesto que los resultados de estas pruebas pueden determinar la continuidad en un proceso de educación superior.

En efecto, Barragán-Perea *et al.* (2022) refieren que las brechas en la educación limitan el acceso, la trayectoria y los resultados de los estudiantes que presentan las pruebas estandarizadas. Esta diferencia constituye un factor de riesgo que irrumpe en la movilidad social de los alumnos procedentes de entornos educativos desafiantes. Por lo tanto, es necesario implementar estrategias pedagógicas enfocadas al entrenamiento en competencias y al fortalecimiento de estructuras cognitivas y expectativas de formación académica.

En este contexto, la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva (MCE) de Feuerstein (1997) ofrece un marco explicativo para comprender los entornos óptimos de aprendizaje como escenarios pedagógicos intencionalmente estimulantes del desarrollo cognitivo y competencial. Desde los programas de enriquecimiento instrumental y las estrategias de aprendizaje mediado, esta perspectiva fundamenta la configuración de ambientes activos modificantes (AAM), los cuales han mostrado resultados favorables

en distintos escenarios educativos en la adquisición de diversas competencias.

Para López y Calvo (2014), las estrategias educativas innovadoras que promueven el desarrollo de habilidades creativas, cognitivas y socioemocionales resultan fundamentales para redefinir los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. En esta misma línea, Sandoval (2017) y Sandoval y López (2017) sostienen que estos entornos, caracterizados por su enfoque didáctico, dinámico y colaborativo, se adaptan al funcionamiento cognitivo de los estudiantes, siempre mediado por la orientación de un facilitador calificado que estimula una actitud activa, reflexiva y crítica frente al aprendizaje de las ciencias sociales. Estos planteamientos son coherentes con los principios de los AAM, concebidos como escenarios pedagógicos que potencian la transformación del sujeto a través de la interacción significativa con el conocimiento y con los otros.

Los AAM resultan esenciales para el desarrollo de competencias y habilidades debido a su capacidad de adaptarse y ofrecer respuestas pertinentes a las necesidades de la formación educativa. Estos espacios promueven una interacción constante entre el contenido académico y los diversos escenarios de socialización (Calvo y Elizalde, 2014). En otras palabras, los AAM favorecen la exploración y el aprendizaje experiencial, estimulando la curiosidad, el cuestionamiento y el pensamiento crítico frente a la información. De acuerdo con Figueroa-Céspedes y Jiménez-Pasten (2023), en este tipo de ambientes se invita a los estudiantes a participar activamente en la búsqueda, el análisis y la interpretación de datos junto con sus pares y docentes, propiciando debates y discusiones que fortalecen la comprensión conceptual, la argumentación y la capacidad de evaluación crítica.

De acuerdo con Freire (1970), la enseñanza de las ciencias sociales es indispensable para la formación de ciudadanos activos, críticos y comprometidos con la transformación de la sociedad. No obstante, este campo disciplinar ha tendido a centrarse en la transmisión de conocimientos antes que en el fortalecimiento de habilidades críticas y reflexivas, de manera que la implementación de AAM ha surgido como una estrategia que contribuye significativamente al mejoramiento de la calidad educativa, favorece el desarrollo cognitivo y posibilita la corrección de procesos cognitivos deficientes. En este sentido, Araújo *et al.* (2024) destacan que, al igual que las tecnologías digitales, las nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje —como los AAM— potencian la personalización y la interactividad del proceso formativo, permitiendo que los estudiantes no solo consulten información, sino que le otorguen sentido y significado, en consonancia con las teorías que promueven la construcción activa del conocimiento a través de la experiencia (Piaget, 1986).

Asimismo, Cornejo y Almonacid (2024) destacan que, dentro de los AAM, la evaluación formativa cumple un papel esencial al priorizar el proceso de aprendizaje sobre los resultados finales, principio coherente con los postulados de la educación inclusiva. Este enfoque promueve una reflexión continua que permite ajustar las estrategias pedagógicas y fortalecer el desarrollo integral de los estudiantes. En consecuencia, la implementación de los AAM demanda un cambio profundo en la cultura educativa, que involucra la formación permanente del profesorado y la reconfiguración de sus prácticas pedagógicas (Azpillaga *et al.,* 2021). Dicho de otro modo, la educación tradicional puede superar muchos de los retos contemporáneos mediante el compromiso con la innovación en aspectos como la inclusión, la participación y la construcción de significado.

El presente artículo expone los resultados de una investigación orientada al análisis del impacto de los AAM en el desarrollo de las competencias básicas en ciencias sociales en los niveles de educación básica y media. Los hallazgos evidencian un impacto positivo, demostrando que la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva, asumida como marco conceptual y metodológico, resulta eficaz para reducir

brechas educativas y promover la formación de sujetos críticos, reflexivos y socialmente comprometidos.

METODOLOGÍA

El estudio se orientó en el paradigma cualitativo con el propósito de favorecer la interpretación de los fenómenos sociales desde una perspectiva holística y más flexible (Corona, 2018). Este tipo de investigación resalta la exploración en profundidad de las dimensiones humanas, las percepciones y la experiencia para otorgarles significados a los contextos existentes. Esta clase de esfuerzos son especialmente relevantes en los entornos educativos para entender las dinámicas, las interacciones o las vivencias que pueden enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para Portilla *et al.* (2014), la investigación cualitativa es fundamental en la educación ya que a través de ella se pueden entender los significados que los estudiantes atribuyen a su experiencia educativa, así como su comportamiento y sus prácticas formativas. Además, las metodologías flexibles que ofrecen esta clase de intervenciones permiten ajustar las técnicas y las estrategias según las necesidades que van emergiendo en los estudios, función crucial en los abordajes educativos con desafíos y oportunidades únicas que se presentan en el contexto (Creswell, 2009).

En efecto, el paradigma metodológico elegido desempeñó un papel preponderante en el estudio al proporcionar herramientas para una comprensión profunda de los fenómenos educativos emergentes durante la intervención socioeducativa con AAM en el fortalecimiento de las competencias de las ciencias sociales. El enfoque orientado a la interpretación de los significados y las experiencias permitió a educadores e investigadores desarrollar una práctica pedagógica más efectiva y pertinente a las necesidades de los estudiantes y el contexto.

Tipo de estudio

El presente trabajo se desarrolló bajo el enfoque de investigación-acción, una herramienta fundamental en el ámbito educativo por su capacidad de adaptación a diversos contextos y su orientación hacia la transformación de la práctica pedagógica. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para la implementación de los AAM en la enseñanza de las ciencias sociales ya que permite identificar y resolver problemáticas propias del contexto escolar, promover la participación activa de la comunidad educativa en los procesos investigativos y facilitar la generación de cambios positivos en las prácticas docentes. Según Kemmis y McTaggart (1988), este paradigma fomenta la reflexión crítica sobre el ejercicio pedagógico, posibilita la identificación de áreas de mejora e impulsa la integración de nuevas experiencias que conducen a una enseñanza más efectiva y a un aprendizaje más profundo.

Participantes

- **Unidad de análisis**
  El estudio involucró a 60 estudiantes de educación secundaria y media, de sexos masculino y femenino, con edades entre 14 y 16 años, que cursaban los grados noveno y décimo.

- **Criterios de inclusión**
  Para participar en la investigación, se consideró a aquellos estudiantes que contaban con matrícula regular en los grados noveno y décimo en la Institución Educativa Municipal San

Juan Bosco en el año 2024. Asimismo, se les pidió a los alumnos incluidos que diligenciaran el consentimiento y asentimiento informado.

Procedimiento

El estudio siguió los pasos propuestos por Murillo (2011) en la guía *Métodos de investigación en educación especial*, en coherencia con los ciclos de reflexividad propuestos por la investigación-acción.

- **Paso 1**

  Como primera medida, se observó el nivel de desarrollo de las competencias básicas en ciencias sociales de los estudiantes y se creó un plan de acción ajustado a las necesidades. De este modo se dispusieron acciones desde la estrategia de AAM en la educación formal.

- **Paso 2**

  Se puso en marcha un plan con sesiones semanales orientadas al despliegue de AAM para el fortalecimiento de los tres componentes del proceso formativo: 1) pensamiento social, con el dominio conceptual y el uso de terminología propia de las ciencias sociales; 2) interpretación y análisis de perspectivas en el reconocimiento de diversas opiniones y el análisis crítico de la información; y 3) identificación de modelos conceptuales para la comprensión o explicación de fenómenos sociales.

- **Paso 3**

  Se verificaron los resultados de la implementación de la estrategia aplicando una prueba de ejecución que permitía evidenciar cada uno de los componentes formativos en el desarrollo de las competencias básicas en las ciencias sociales. Por medio de un proceso de reflexividad, se analizó la efectividad en el cumplimiento de propósitos dispuestos en la planificación previa y se identificaron áreas de mejora para orientar la planificación de la intervención en el siguiente ciclo.

- **Paso 4**

  Finalmente, se reflexionó sobre el impacto de la estrategia, facilitando la discusión, el balance de la planificación y la reorientación de las acciones requeridas en intervenciones futuras para un nuevo ciclo de abordaje. Esta etapa generó conocimiento desde la práctica para develar los alcances cumplidos y los aspectos por fortalecer.

Técnicas de recolección de información

- **Talleres pedagógicos**

  Los talleres pedagógicos son estrategias educativas que integran diversas actividades prácticas en entornos que estimulan el aprendizaje significativo. A través de estos espacios, los estudiantes tienen la oportunidad de fortalecer, de manera colaborativa y creativa, sus habilidades, actitudes

y conocimientos. Este tipo de dinámica incrementa la motivación y favorece la aplicación práctica de los fundamentos propios, en este caso, de las ciencias sociales (Penso, 2015).

En esta línea, los talleres pedagógicos desarrollados en el marco de los AAM se articularon de manera sistemática al ciclo de planificación-acción, característico del tipo de investigación que se aplicó. Este abordaje favoreció la participación activa de los estudiantes, la reflexión crítica sobre la experiencia vivida y la construcción colectiva del conocimiento desde la praxis.

- **Pruebas de ejecución**

La aplicación de pruebas se inscribe dentro del proceso cíclico propio del enfoque del estudio, particularmente durante la fase de acción. Este proceso tiene como propósito definir el punto de partida y establecer un sistema de monitoreo que permita evaluar el impacto de las intervenciones implementadas, considerando los momentos de observación y reflexión característicos del proceso investigativo (Latorre, 2004).

En el presente caso, las pruebas permitieron determinar el impacto generado por la implementación de los AAM en el desarrollo del pensamiento social, el análisis de perspectivas y el pensamiento reflexivo sistémico de los estudiantes participantes. Para dicho fin, se hicieron evaluaciones comparativas entre los resultados obtenidos antes y después de la intervención, analizando los cambios y las continuidades presentes en ambos momentos (Plaza, 2011).

Plan de análisis de información

El estudio atendió los ciclos de reflexividad en articulación con las fases de análisis axial propuestas por Strauss y Corbin (2002). Estas etapas clave, descritas a continuación, permiten desentrañar las relaciones entre las categorías identificadas durante la codificación abierta.

- **Identificación de la categoría central**

Se seleccionó como categoría central las competencias básicas de las ciencias sociales. A partir de este constructo, se agruparon el resto de las categorías y subcategorías identificadas.

- **Delimitación de las propiedades y dimensiones**

En esta fase se especificaron las características de las categorías problémica y metodológica y, en ellas, sus dimensiones. Para la primera, se contemplaron los dominios competenciales en pensamiento social, interpretación y análisis de perspectivas y pensamiento reflexivo y sistémico. Para la segunda, se consideraron los criterios de los AAM: reciprocidad, sentido-significado y trascendencia.

- **Establecimiento de conexiones entre categorías**

Se establecieron relaciones entre la categoría central y las otras categorías para comprender cómo se relacionan entre sí dentro del fenómeno estudiado.

❖ Identificación de los contextos

Se definieron elementos de los contextos específicos de aplicación, en los que emergieron las categorías y sus relaciones para recontextualizar y retroalimentar el proceso.

❖ Especificación de las estrategias de acción/interacción

En integración con los supuestos de la investigación-acción, se describieron un conjunto de acciones y reacciones de los participantes frente a los cambios y las permanencias en su dominio competencial en ciencias sociales.

❖ Integración de las categorías en un esquema teórico

Finalmente, se construyó un modelo teórico que representa las relaciones entre las categorías, proporcionando una comprensión más profunda del fenómeno investigado.

Estas fases facilitaron una exploración profunda de los datos emergentes de los ciclos de acción-reflexión. De este modo, los investigadores pudieron construir teorías fundamentadas en la realidad observada y experimentada en el estudio.

Consideraciones éticas

Este estudio se fundamenta en la normativa ética para la investigación con seres humanos. Al centrarse en menores de edad, se procedió a obtener el consentimiento informado de los tutores legales o acudientes, así como el asentimiento informado de los participantes. También se comunicaron los aspectos generales del estudio, garantizando la confidencialidad de los datos personales de los estudiantes y sus respuestas, y se explicaron los posibles beneficios y riesgos para ellos. Además, se aseguró el respeto por la dignidad y el bienestar de todos los involucrados en la investigación, de acuerdo con la Ley 1090 de 2006.

El estudio se considera de riesgo mínimo y se informó a los participantes detalladamente sobre su propósito, fomentando decisiones libres y autónomas. La investigación se llevó a cabo con un objetivo claro, coherencia metodológica y fundamentos teóricos sólidos. Por último, se emplea un lenguaje cuidadoso que refleja de manera fiel la problemática, la realidad de los participantes y los posibles resultados (Ministerio de Salud y Protección Social, 1993).

RESULTADOS

En coherencia con la investigación-acción, la fase de observación permitió identificar las principales dificultades conceptuales y procedimentales en las competencias básicas de las ciencias sociales. A partir de este diagnóstico inicial, se diseñó un plan de acción sustentado en los principios de los AAM, con el fin de promover procesos de mediación intencionada que transformaran las estructuras cognitivas identificadas como deficitarias.

A continuación, se presentan los resultados del estudio siguiendo los mismos momentos de la investigación-acción con base en los procesos de observación, planificación, acción y reflexión. En la tabla 1, donde se describe el punto de partida, se identifican la competencia específica desarrollada, el

conjunto de habilidades implicadas de acuerdo con las orientaciones técnicas del Ministerio de Educación Nacional y las características evidenciadas como producto de la evaluación inicial.

Tabla 1. Punto de partida: observación y planificación de la intervención pedagógica.

Competencia específica	Habilidad implicada en la competencia	Características iniciales de la competencia
Pensamiento social	Dominio de conceptos básicos de las ciencias sociales	Se presentó un conjunto de conceptos básicos y sus definiciones, y se solicitó que emparejaran una información con la otra. Como resultado, se identificó que los participantes tenían conocimiento general de algunos elementos de la estructura del Estado. Sin embargo, el nivel de apropiación conceptual fue escaso, razón por la cual no evidenciaron dominio sobre los principios básicos de la Constitución y el funcionamiento estructural del Estado, lo que dificultó el logro de la tarea en la mayor parte de participantes.
	Uso de conceptos básicos de las ciencias sociales	Como consecuencia de la actividad anterior, se evidenció que los participantes presentaban dificultades en el dominio teórico de algunos conceptos propios de las ciencias sociales, lo que limitó el uso adecuado de nociones espaciales, ambientales, geográficas e históricas como marcos de comprensión de los problemas sociales, políticos, económicos y culturales.
Interpretación y análisis de perspectivas	Reconocimiento de las diversas opiniones, puntos de vista e intereses	Se presentaron dos problemáticas y la posición de cuatro actores diferentes sobre ellas, y se les solicitó a los participantes que identificaran la opinión y el interés de cada actor frente a los escenarios planteados. Los hallazgos evidenciaron que los estudiantes lograban detectar diversas perspectivas alrededor de algunas situaciones, pero tenían dificultades para reconocer los intereses que permeaban ciertos puntos de vista. De esta forma, el análisis objetivo de las opiniones se vio limitado, lo que llevó a la mayor parte de los alumnos a asumir una posición afín a la suya.
	Análisis crítico de las fuentes de información y sus argumentos	Se presentaron a los participantes diversas fuentes de información y se les solicitó que las clasificaran de acuerdo con el nivel objetividad y relevancia de los datos proporcionados. Se encontró una amplia dificultad para identificar y categorizar estos recursos de acuerdo con criterios de objetividad. Por lo demás, los participantes no asumieron una postura crítica frente a los contenidos o los argumentos que entraban en debate.
Pensamiento reflexivo y sistémico	Identifica modelos conceptuales que orientan decisiones sociales	Se presentó a los participantes una serie de medidas técnicas implementadas a la luz de modelos conceptuales de las ciencias sociales y se les solicitó que identificaran los postulados teóricos que pudieron haber orientado dichas decisiones. Como resultado, se encontró que los estudiantes contaban con algunos conocimientos del área, aunque no lograron reconocer referentes teóricos que les permitieran comprender hechos sociales. Por lo tanto, las propuestas frente a las problemáticas del entorno se orientaron más por el sentido común que por modelos propios de las ciencias sociales.

	Establece relaciones entre los distintos modelos de las ciencias sociales	Se presentó a los participantes información de varios modelos en paralelo y se les solicitó que establecieran relaciones teóricas y prácticas entre ellos. Con este ejercicio se identificó que, pese a la oferta de información completa, la mayor parte de los estudiantes presentaban bajo dominio conceptual sobre los modelos, lo que les dificultó hacer asociaciones teórico-contextuales entre estos referentes.
	Genera alternativas de solución y uso crítico de las ciencias sociales	Se presentaron a los participantes un modelo teórico y una problemática de las ciencias sociales, y se les solicitó que propusieran alternativas de solución al caso aplicando dicho modelo. Los participantes, sin embargo, no lograron establecer relaciones prácticas entre el referente teórico y el escenario planteado, y tampoco pudieron visualizar los aportes del modelo en la comprensión del problema y en la generación de alternativas. Tampoco se evidenció un posicionamiento crítico frente al modelo y su pertinencia práctica.

Nota: La tabla presenta el punto de partida en la evaluación global de las competencias básicas de las ciencias sociales en los participantes.

Con base en estos hallazgos, la planificación se orientó al desarrollo de talleres pedagógicos articulados con los criterios de aprendizaje mediado: intencionalidad, significado y trascendencia. Cada sesión fue diseñada como un microciclo de acción reflexiva, donde los estudiantes participaban activamente en la resolución de problemas sociales y en la reinterpretación crítica de la información.

Dentro de la implementación de la intervención didáctica se atendieron los criterios propuestos por Feuerstein (1997) como parte de las estrategias del aprendizaje mediado. Por lo tanto, el proceso tuvo como intencionalidad el desarrollo de las competencias básicas de las ciencias sociales desde tres experiencias: mediación de sentido, orientada a que los participantes se apropiaran de conceptos esenciales desde los horizontes político, histórico, ambiental y sociocultural; mediación de significado, donde los estudiantes reconocieron problemáticas contextuales y las relacionaron con las nociones interiorizadas en la etapa anterior; y mediación de trascendencia, donde estos fundamentos pudieron aplicarse a situaciones concretas de la cotidianidad.

Esta aproximación por experiencias evidenció el alcance de las tres competencias en estudio: dominio teórico, interpretación de perspectivas y creación de modelos explicativos de hechos históricos o fenómenos socioambientales. La figura 1 da cuenta de la estructuración de los AAM propuestos de acuerdo con los criterios de aprendizaje mediado.

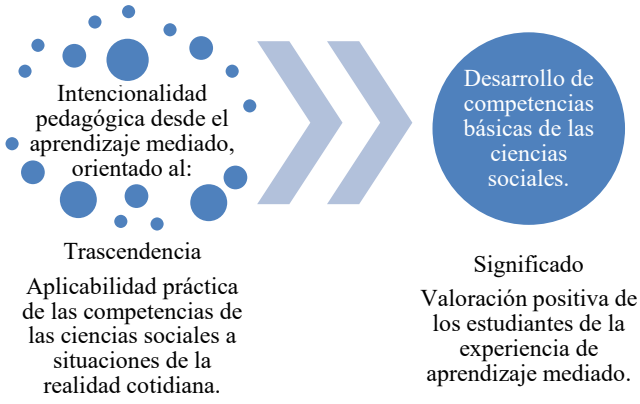

Figura 1. Articulación de los AAM con los criterios de aprendizaje mediado.

Una vez completados los talleres pedagógicos, se aplicó nuevamente una prueba con el propósito de identificar los cambios y las permanencias respecto al punto de partida ya descrito. La tabla 2 presenta la relación entre la mediación implementada y su incidencia en el desarrollo de las competencias básicas en ciencias sociales, evidenciando los avances logrados y los aspectos que se mantuvieron constantes.

Tabla 2. Punto de llegada: ambientes activos desplegados, cambios y permanencias en las competencias específicas de las ciencias sociales.

Tipo de mediación	Habilidad implicada en la competencia y características del ambiente activo modificante	Cambios	Permanencias
Mediación de intencionalidad y reciprocidad	Para el dominio de conceptos básicos de las ciencias sociales, se abordó un enfoque de aprendizaje activo orientado a la resolución de problemas y toma de decisiones.	Se clasificaron los conceptos básicos en un rango de apropiación de 0 a 10. En la prueba de ejecución, el 70 % de los participantes lograron un puntaje entre 6 y 9, lo que muestra un cambio significativo frente al punto de partida en materia de dominio de los fundamentos de las ciencias sociales.	Persistieron algunas confusiones frente a la estructura del Estado y las funciones de algunos órganos de control.
	Para el uso de conceptos básicos de las ciencias sociales, se abordó un enfoque de aprendizaje activo orientado a la resolución de problemas y toma de decisiones.	Al presentarse problemáticas asociadas al dominio conceptual de las ciencias sociales, los participantes lograron aplicar nociones espaciales, ambientales y geográficas en la comprensión de hechos históricos o problemas socioambientales.	Si bien los participantes lograron reconocer hechos históricos, presentaron dificultades para explicar, desde estos episodios, otros eventos subsecuentes.
Mediación de significado	Para el reconocimiento de diversas opiniones, puntos de vista/intereses, argumentación y análisis crítico de las fuentes de información, se trabajó desde un enfoque de aprendizaje situado orientado a la contrastación de los saberes teóricos con elementos contextuales, mediante la interacción de los participantes con sus marcos relacionales y experiencias previas.	Los participantes lograron identificar intereses subyacentes a las opiniones en contradicción, por lo cual alcanzaron una perspectiva amplia y objetiva de las problemáticas.	Cuando las posiciones tenían muchos elementos en común, los participantes aún no lograban identificar con precisión las diferencias tenues que podían existir entre intereses afines.
		Los participantes lograron aplicar tres criterios del análisis de fuentes: naturaleza, posición interna o externa frente al problema e intereses. Esta estructura favoreció el desarrollo de posiciones críticas frente a las fuentes de información.	Se mantuvieron las dificultades para generar argumentos con sustento objetivo que se contrapusieran a las fuentes o informaciones presentadas.
Mediación de trascendencia	Para la identificación de modelos conceptuales que orientan decisiones sociales, así como para el establecimiento de relaciones entre los distintos modelos para la generación de alternativas de solución, en el ambiente activo se trabajó el enfoque de aprendizaje por descubrimiento orientado a la	Se observó un mayor nivel de apropiación de conceptos básicos de las ciencias sociales, lo que llevó a identificar modelos aun cuando se abordaban desde una perspectiva teórica. Los participantes mostraron mayor agilidad mental para enunciar el modelo desde el cual debían tomarse decisiones.	Persistió la dificultad para orientar decisiones sociales desde los modelos conceptuales de las ciencias sociales.

	exploración creativa de los intereses de mediación y al reconocimiento de habilidades prácticas implicadas.	Los estudiantes lograron establecer relaciones entre varios modelos teóricos, identificando en ellos marcos diferenciales tanto en el dominio conceptual como en la aplicación práctica.	Persistieron las dificultades para construir, desde los elementos comunes o divergentes de los modelos, marcos comprensivos propios que llevaran a la generación de alternativas.

Nota: La tabla presenta los resultados de la aplicación de AAM en el desarrollo de las competencias.

Cabe precisar que las medidas correspondientes al punto de partida, los momentos de seguimiento y el punto de llegada se determinaron a partir de criterios previamente definidos y alineados con los referentes técnicos del área de ciencias sociales establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y el Icfes. Además, en las diversas etapas de la investigación se emplearon pruebas de ejecución estructuradas de acuerdo con el dominio competencial, las habilidades propias de este campo de conocimiento y los niveles de desempeño esperados, lo que permitió establecer comparaciones consistentes entre los resultados iniciales y los escenarios de reflexividad sobre la acción.

En este orden de ideas, puede afirmarse que las diferencias identificadas entre el punto de partida y el de llegada no responden a apreciaciones subjetivas aisladas, sino a un análisis sistemático de evidencias desplegadas a lo largo del proceso investigativo. Sobre esta base, los docentes-mediadores pudieron examinar la efectividad de las estrategias aplicadas, ajustar los niveles de intervención y proyectar nuevas acciones formativas. Este proceso de reflexión constituyó un momento de retroalimentación esencial que consolidó la naturaleza cíclica de la investigación-acción y reafirmó el carácter modificante de los ambientes de aprendizaje.

La integración de las fases metodológicas evidenció la coherencia entre la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva y el enfoque de investigación-acción. Cada ciclo de observación, planificación, acción y reflexión se tradujo en experiencias concretas de mediación pedagógica, donde los AAM funcionaron como ejes articuladores del proceso de transformación pedagógica. En este marco, los resultados del modelo implementado dan cuenta de cómo la práctica reflexiva del docente-mediador incidió progresivamente en el desarrollo competencial de los estudiantes.

En efecto, como afirma uno de los docentes-mediadores,

> a medida que se ajustaban las actividades y los niveles de mediación, en los AAM los estudiantes no solo comprendían mejor los conceptos propuestos, sino que lograban relacionarlos con situaciones reales de su contexto, lo que dejaba en evidencia el incremento de sus niveles de desempeño mostrando mayor autonomía y capacidad crítica frente a los problemas sociales propuestos (comunicación personal, 17 de marzo de 2025).
>
> Este proceso se vio corroborado por la participación progresiva de los propios estudiantes, quienes reconocieron que “al comienzo, respondíamos desde lo que pensábamos, pero ahora tratamos de explicar los problemas usando algunas teorías vistas en clase, entonces ya no solo es dar el punto de vista, sino argumentarlo” (Juan, comunicación personal,15 de marzo de 2025).

De este modo, la metodología no solo posibilitó la intervención educativa, sino que también consolidó un proceso sistemático de aprendizaje y retroalimentación permanente. Este abordaje cíclico propio de

la investigación-acción se evidencia en la figura 2.

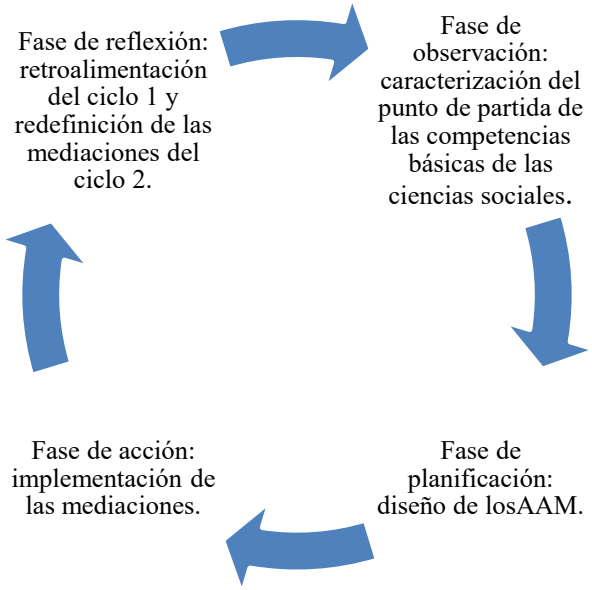

Figura 2. Ciclo de investigación-acción mediado por AAM.

Para finalizar este apartado, el presente estudio reconoce un conjunto de limitaciones propias de su diseño metodológico y de las condiciones contextuales en las que se desarrolló. En primer lugar, al tratarse de un trabajo cualitativo bajo el enfoque de investigación-acción, los resultados no buscan establecer generalizaciones estadísticas, sino dar cuenta del conjunto de transformaciones de una práctica pedagógica situada, lo cual limita el alcance de los hallazgos y su extrapolación a otros contextos educativos.

En segundo lugar, la implementación de los AAM estuvo mediada por dinámicas contextuales tales como las características socioculturales de los estudiantes, prácticas institucionales propias y las relaciones pedagógicas establecidas entre investigadores y participantes. No obstante, con miras a la replicabilidad de la propuesta pedagógica, el estudio garantiza criterios de rigor metodológico que permiten llevar a cabo los mismos procedimientos y análisis, con las necesarias adaptaciones que demande cada escenario.

DISCUSIÓN

Los resultados de los ciclos de investigación-acción evidencian que la implementación de los AAM transformó de manera significativa las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Según los reportes verbales de los docentes implicados, dicho cambio se reflejó no solo en el fortalecimiento de las competencias básicas en ciencias sociales, sino también en la consolidación de prácticas pedagógicas mediadas sustentadas en la reflexión, la interacción y la construcción colectiva del conocimiento. De este modo se adaptaron los roles y los propósitos en el aula en coherencia con los desafíos de la sociedad actual.

Desde una perspectiva situada, resulta necesario dar cuenta de los hallazgos del estudio no solo como evidencia empírica, sino como expresiones de la experiencia cotidiana encarnada en las vivencias de los docentes mediadores y de los estudiantes, quienes protagonizaron el escenario. En efecto, el proceso de reflexividad desarrollado a lo largo de la práctica pedagógica da cuenta de cómo las voces de los

participantes favorecen el clima desde el cual se tejen los resultados.

En este orden de ideas, los ajustes progresivos en los niveles de mediación, así como el tránsito de los alumnos desde opiniones espontáneas hacia formas de argumentación sustentadas teóricamente, no solo confirman los postulados de la modificabilidad estructural cognitiva, sino que los dotan de sentido pedagógico concreto. Es así como el diálogo entre estas experiencias situadas y los marcos teóricos abordados en el estudio indica que la transformación educativa no se agota en la validez de la evidencia presentada, sino que se materializa en prácticas reflexivas que hacen posible la apropiación crítica del conocimiento desde sus actores (Azpillaga *et al.,* 2021; Figueroa-Céspedes y Jiménez-Pasten, 2023).

En este escenario, la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y participativos se alinea con el interés de las comunidades educativas por la promoción del desarrollo de competencias básicas en ciencias sociales, con el fin de que los estudiantes sean capaces de actuar responsablemente y tomar decisiones informadas frente a su entorno social y cultural. De acuerdo con García y González (2019) y Jaramillo *et al.* (2024), la convivencia, la democracia y la ciudadanía, en su ejercicio pleno, requieren personas capaces de analizar críticamente los hechos y participar en la construcción de sociedades más equitativas y justas.

No obstante, en el marco de la investigación-acción, el desarrollo de las competencias básicas de las ciencias sociales no se agota en la constatación empírica de los postulados teóricos, sino que se potencia en la medida en que las teorías son apropiadas, reinterpretadas, reelaboradas y devueltas a la práctica pedagógica para transformarla, desde marcos de flexibilidad que permitan colocarlas en situación para contrastarlas. En este sentido, el desarrollo de metodologías y didácticas flexibles, situadas y reflexivas adquiere un papel protagónico dentro de los esfuerzos colectivos del sistema educativo al permitir que el conocimiento pedagógico emerja del diálogo crítico entre teoría-praxis.

Tal como lo plantean Narváez y Moreno (2022), en los AAM el mediador determina el proceso formativo ya que diseña problemas según sus lineamientos u objetivos para el desarrollo cognitivo óptimo esperado en los estudiantes. En el caso concreto del presente estudio, los hallazgos indican que los participantes lograron fortalecer habilidades de argumentación y solución de conflictos al apropiar los criterios de reciprocidad-sentido, significado y trascendencia, lo que su vez mejoró la experiencia formativa y la adherencia al proceso. Complementariamente, Parra (2014) y Ferreira *et al*. (2019) obtuvieron resultados que refuerzan la idea de que la mediación intencional y estratégica por parte de los educadores es crucial para fomentar un aprendizaje significativo y autónomo en los alumnos.

Con respecto al desarrollo de las competencias básicas de las ciencias sociales, de acuerdo con los resultados, los AAM fomentaron la resolución efectiva de problemas y el pensamiento crítico sobre lo cotidiano, lo que orientó a un aprendizaje profundo y significativo en los estudiantes. De tal manera los participantes mostraron avances en el pensamiento social y en la capacidad de interpretación y análisis de perspectivas.

Asimismo, los resultados evidencian que el enfoque educativo adoptado fue relevante para el desarrollo integral al permitirles a los estudiantes adquirir conocimientos y, al mismo tiempo, fortalecer sus habilidades de pensamiento crítico y solución efectiva de problemas. Además, cabe esperar que la interpretación de diferentes perspectivas y el análisis de situaciones sociales desde diversos ángulos contribuya a la formación de estos participantes como individuos reflexivos y con una visión amplia del entorno en el que se desenvuelven (Castro y Morales, 2015; Palacios, 2018).

Por otro lado, el criterio de reciprocidad implica una interacción activa de los agentes (docente-estudiante) en el proceso de mediación que garantiza marcos de flexibilidad y didácticas convergentes en el momento de entrenar una competencia. Así, Vargas y Orozco (2020), por ejemplo, encontraron que la aplicación de métodos de enseñanza basados en tales principios mejora proporcionalmente la comprensión y el interés de los alumnos.

En línea con lo anterior, Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño (2020) afirman que el aprendizaje responde a los estímulos del educador en conformidad con los criterios de intencionalidad, sentido y significado. Además, Núñez-Lira *et al*. (2020) demostraron que el uso de estrategias didácticas flexibles y adaptadas a las necesidades y los intereses de los estudiantes fomenta la capacidad de análisis, lo que lleva a liberarse del pensamiento rígido y homogéneo que prevalece en el ámbito escolar y se constituye en un obstáculo para el razonamiento crítico y reflexivo, sumamente necesario en el desarrollo de las competencias básicas de ciencias sociales.

De manera similar, López y Calvo (2014) señalan que, para superar las barreras mentales, no solo es necesario hacer el currículo más flexible y diverso, sino también establecer las condiciones para la transición de un ambiente pasivo aceptante a uno activo modificante. Este postulado se alinea con el presente estudio en el sentido de que, a lo largo del proceso, los estudiantes se adhirieron cada vez más a los AAM, lo que finalmente resultó en la aplicación efectiva del conocimiento científico social en la comprensión o explicación de fenómenos sociales. Este hallazgo concuerda con el de Zambrano et al. (2022), quienes argumentan que, al igual que el aprendizaje basado en proyectos, los AAM dentro del currículo crean un ambiente que favorece la modificación de las estructuras mentales y facilita el desarrollo de competencias.

Con relación al investigador como mediador, García-Cabrero *et al.* (2008) resaltan el papel del docente en la transformación de las aulas tradicionales a espacios de aliento donde los estudiantes toman un rol activo en su proceso educativo. Estos estudios refuerzan la noción de que un entorno escolar dinámico e interactivo es esencial para el desarrollo de las habilidades de los jóvenes, máxime cuando se trata de las competencias básicas de las ciencias sociales, cuyo horizonte formativo es la aplicación del conocimiento social en el ejercicio de la ciudadanía.

En efecto, autores como Arias (2020) han puntualizado la necesidad de una reforma educativa diseñada para incrementar los ambientes activos estimulantes de exploración, curiosidad, promoción de mediación del significado, reciprocidad y aceptación del error como estrategia de aprendizaje. Asimismo, Vergara-Moncada (2024) y Salguero y García (2023) han identificado que los métodos colaborativos y activos, con apoyo en conceptos como la autonomía y la confianza en el aula, mejoran el rendimiento académico y entrenan las habilidades implicadas.

En ese orden de ideas, en el marco de los AAM, el agente mediador no está limitado a enseñar habilidades específicas o a resolver problemas ordinarios ya que se entrena para aplicar lo aprendido en diferentes contextos y situaciones futuras, lo que responde al criterio de trascendencia en la formación educativa. De hecho, se ha observado que, en el aprendizaje a la luz de estas intervenciones pedagógicas, los resultados no se estancan en lo inmediato, sino que capacitan al individuo para enfrentar desafíos más complejos a lo largo de su vida. Por consiguiente, en esta clase de prácticas el horizonte cognitivo de los estudiantes se amplía de tal modo que las habilidades y los conocimientos adquiridos tienen un valor duradero y adaptable, fomentando así una mentalidad crítica, flexible y orientada al futuro, lo que coadyuva al desarrollo de sujetos políticos (Narváez *et al.,* 2019).

En estudios recientes la correspondencia de la enseñanza se ha denotado por medio del desarrollo de habilidades transversales y el pensamiento crítico. Trabajos como el de Castillo y Cabral (2022) se refieren al aprendizaje activo y situado como el responsable de mejorar retentivamente el conocimiento y fortalecer las destrezas prácticas aplicables. Asimismo, Bernate y Vargas (2020) destacan la importancia de una mentalidad crítica y flexible en los estudiantes para asegurar su adaptación en un mundo cambiante. En este escenario, tanto Amado (2024) como Valencia (2004) indican que la formación en ciencias sociales depende de manera inicial de los procesos motivacionales, que invitan a explorar con rigor los conceptos fundamentales de esta área para dominar cuestiones estructurales, espaciales, ambientales, geográficas, históricas, políticas, económicas y culturales.

Sin embargo, los resultados del estudio muestran que todavía existen algunas dificultades con la competencia del pensamiento social. Algunos estudiantes luchan con la confusión frente a la estructura del Estado y las funciones de ciertos órganos de control o encuentran desafiante explicar eventos subsecuentes a partir de hechos históricos. Este hallazgo refuerza el énfasis de Guevara y Moreno (2021) sobre los retos continuos que acarrea la enseñanza efectiva de las ciencias sociales. Así, resulta pertinente explorar alternativas como la de Granados *et al*. (2020), quienes proponen integrar la tecnología para mejorar el aprendizaje interactivo, o la de Flor-Hernández y Céspedes-Claros (2025), que recomiendan promover escenarios educativos más personalizados para adaptar las competencias a las diversas necesidades de los alumnos.

De acuerdo con los estándares de competencia para las ciencias sociales, a medida que los estudiantes avanzan en su formación, se requiere que sean capaces de generar evaluaciones críticas de las fuentes de información y asegurar el dominio de la competencia de interpretación y análisis de perspectivas. En suma, estos lineamientos establecen que los alumnos deben ser capaces de reconocer los argumentos u opiniones con base en un análisis racional de fuentes documentales, adoptar una postura objetiva de los contenidos y comprender cómo estos argumentos se enmarcan dentro de enfoques teóricos específicos (Trujillo, 2014).

Según los hallazgos de esta investigación, los AAM ofrecen la oportunidad de aplicar y enmarcar lo aprendido en situaciones simuladas o reales para mejorar la comprensión de los argumentos y las opiniones (Sandoval, 2019). Este enfoque resulta particularmente útil porque su practicidad facilita la vinculación de la teoría con la práctica, fortaleciendo la capacidad para adoptar posturas informadas y críticas. Por lo tanto, esta aproximación pedagógica puede ser esencial de cara al desarrollo de competencias de las ciencias sociales ya que, a la vez que agiliza el aprendizaje de contenidos teóricos, también promueve el fortalecimiento de habilidades críticas y analíticas necesarias para evaluar de manera efectiva las fuentes de información y opinar de forma sustentada y objetiva.

Finalmente, mediante los AAM los estudiantes puedan asociar información con los modelos conceptuales disponibles, identificar la naturaleza de las fuentes de información y analizar los fenómenos sociales desde modelos teóricos propios de las ciencias sociales (Trujillo, 2014). Para cumplir el propósito, se requiere del dominio en los modelos teóricos existentes y su aplicabilidad en la resolución de problemas cotidianos.

CONCLUSIÓN

La implementación de AAM se configura como una estrategia pedagógica eficaz para el fortalecimiento de las competencias básicas en ciencias sociales. En relación con el objetivo general del presente estudio, orientado a analizar el impacto de este método en el desarrollo competencial de estudiantes de educación

básica y media, los hallazgos evidencian que, al articular los criterios de intencionalidad, significado y trascendencia propios de la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva, los participantes mejoraron significativamente en el dominio conceptual, la interpretación de perspectivas y la capacidad para establecer relaciones críticas entre modelos teóricos y problemáticas sociales.

Estos resultados dan respuesta a la problemática inicialmente identificada, asociada a las dificultades en el desarrollo de competencias básicas en ciencias sociales. De igual forma, los hallazgos confirman que los AAM no solo inciden en la adquisición de conocimientos, sino que promueven un aprendizaje significativo, reflexivo y con potencial de transferencia a diversos contextos educativos y sociales.

Ahora bien, es clave tener en cuenta que el papel del mediador es determinante para transformar el aula en un espacio dinámico de construcción colectiva del conocimiento. En el marco del enfoque de investigación-acción asumido, el estudio muestra que el docente, al asumir un rol activo en la mediación pedagógica, logra que los estudiantes adopten una postura crítica frente a la información, desarrollen habilidades de análisis y construyan alternativas de solución a problemáticas sociales.

El proceso se consolidó a través de ciclos continuos de observación, reflexión y reajuste de la práctica pedagógica, lo que permitió que la mediación no operara como una intervención estática, sino como una acción formativa situada, reflexiva y dinámica. De este modo, los AAM contribuyeron a fortalecer el desarrollo de competencias en ciencias sociales desde una lógica de transformación progresiva de la práctica, favoreciendo la formación de ciudadanos críticos e informados que, en últimas, podrán participar de manera sustentada y responsable en su entorno social y político.

Asimismo, la estrategia pedagógica empleada demostró eficacia en el contexto específico del estudio para incidir en las brechas socioeducativas que afectan el desarrollo de las competencias básicas en ciencias sociales, en la medida en que sus procesos orientados a la equidad educativa ofrecieron oportunidades reales para el fortalecimiento cognitivo y de habilidades requeridas en escenarios educativos caracterizados por condiciones de vulnerabilidad. En este sentido, la labor del mediador, inspirada en prácticas de enseñanza situadas y comprometidas con el espacio escolar, contribuyó a generar condiciones formativas que ayudaron a reducir la reproducción de desigualdades, más que a su eliminación estructural.

Esta intervención evidencia que la transformación de la cultura escolar puede impulsarse mediante la articulación consciente de la labor pedagógica, factor que da sostenibilidad a las prácticas formativas emergentes y comprometidas con dicho cambio. Igualmente, el estudio corrobora la pertinencia de la investigación-acción como un enfoque metodológico capaz de modificar las prácticas educativas al tensionar, adaptar y reconfigurar los marcos teóricos en diálogo permanente con los actores del acontecer educativo, y no con base en la simple verificación empírica de sus postulados.

En definitiva, los AAM operaron no solo como una estrategia didáctica, sino como un dispositivo metodológico y formativo movilizador, que posibilitó la transformación progresiva de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en el área de ciencias sociales. Así, el conocimiento producido no emerge del ajuste de la práctica a la teoría, sino del retorno crítico que favorecen los escenarios de reflexividad en el esfuerzo de construir teoría desde la praxis. De este modo, el estudio aporta evidencia situada sobre cómo una mediación pedagógica desarrollada en ciclos de planificación-acción-reflexión constituye una vía pertinente para abordar problemáticas educativas complejas y fortalecer el desarrollo competencial, integrando las particularidades de los contextos y las voces de sus actores.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que, durante la ejecución del trabajo y la redacción del artículo, no intervinieron intereses personales ni externos a su voluntad, y que en ningún momento se incurrió en conductas inapropiadas o en valores contrarios a los principios éticos que orientan la investigación.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Jonnathan Harvey Narváez-Burbano y Kevin Alejandro Córdoba-Chávez contribuyeron al diseño y ejecución del estudio, recolección, análisis e interpretación de información, planeación, redacción, revisión permanente y aprobación final del manuscrito, con financiamiento del Sistema de Investigaciones Universidad de Nariño, proyecto: Competencias socioemocionales, resiliencia y vulnerabilidad social en adolescentes de un Colegio de Pasto, convocatoria 2023.

DECLARACIÓN DE USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

No se usó herramientas o programas de inteligencia artificial para el diseño del estudio, su implementación o redacción de los apartados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alzate-Ortiz, F. A. y Castañeda-Patiño, J. C. (2020). Pedagogical mediation: Key to humanizing and transformative education. A look from aesthetics and communication. *Revista Electrónica Educare, 24*(1), 1-14. https://doi.org/10.15359/ree.24-1.21

Amado, M. del C. (2024). La Enseñanza de las Ciencias Sociales mediante estrategias contextuales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(3), 5705-5718. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11772

Araujo, G., Guerra, L., Bastidas, V., Díaz C. y Planta, J. (2024). Educación y tecnología digital. Ciencia Latina Internacional. https://doi.org/10.37811/cli_w1041

Arias, D. (2020). El arte del hacer en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. *Pedagogía y Saberes, (52),* 77–92. https://doi.org/10.17227/pys.num52-10289

Azpillaga, V., Bartau, I., Aierbe, A. y Intxausti, N. (2021). Formación y desarrollo profesional docente en función del grado de eficacia escolar. *Revista De Educación,* (393). https://doi.org/10.4438/1988-592x-re-2021-393-489

Barragán-Perea, E., Tarango, J. y González -Quiñonez, F. (2022). Obstáculos en movilidad social de egresados de educación superior: la persistencia de las brechas en el acceso a oportunidades. *Diálogos Sobre Educación, 0*(25). https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1163

Bernate, J. y Vargas, J. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales, 26*(2), 141-154.

Calvo, C., y Elizalde, A. (2014). Contextos sociales y propensión a aprender. *Polis (Santiago), 13*(37), 7-14. https://doi.org/10.4067/s0718-65682014000100001

Candela-Rodríguez, B. F. (2024). La investigación basada en el diseño en contexto del Bildung: perspectiva que orienta el diseño de propuestas de enseñanza emancipadoras. *Revista Praxis, 21*(1), 113–131. https://doi.org/10.21676/23897856.5916

Castro, M. y Morales, M. (2015). Classroom environments that promote learning from the perspective of school children. *Revista Electrónica Educare, 19*(3), 1-32. https://doi.org/10.15359/ree.19-3.11

Castillo, A. y Cabral, L. (2022). The dynamic model of active learning. *Revista de Investigación*

Educativa de la REDIECH, 13, e1552. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1552
Cornejo, C. y Almonacid, E. (2024). Evaluación formativa: reflexiones sobre la educación inclusiva. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación 2*(19). https://doi.org/10.35305/rece.v2i19.828
Corona, J. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat Academia, (144),* 69–76. https://doi.org/10.15178/va.2018.144.69-76
Creswell, J. (2009). Research design-qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. SAGE Publications.
Ferreira, M., Olcina-Sempere, G. y Reis-Jorge, J. (2019). El profesorado como mediador cognitivo y promotor de un aprendizaje significativo. *Revista Educación, 43*(2), 19. https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.37269
Feuerstein, R. (1997). Modificabilidad cognitiva estructural. Editorial Bruño, Madrid.
Figueroa-Céspedes, Ignacio y Jiménez-Pasten, Nicoll. (2023). Teaching role as mediator and self-regulated learning: Modifiability, transformability and dialogism as principles for a post-pandemic pedagogy. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 17*(1), 59-75. https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000100059
Flor-Hernández, D. y Céspedes-Claros, I. L. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): una experiencia creada por niños a través de superhéroes. *Revista Praxis, 21*(1), 208–231. https://doi.org/10.21676/23897856.6434.
Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
García-Cabrero, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa.*
García, C. y González, A. (2019). Literacidad crítica en la formación inicial: ¿cómo formar a docentes de educación infantil para educar a una ciudadanía crítica. *Dedica, 0*(16). https://doi.org/10.30827/dreh.v0i16.9113
Granados, A., Romero, S., Rengifo, R. y García, G. (2020). Tecnología en el proceso educativo: nuevos escenarios. *Revista Venezolana de Gerencia,25*(92).
Guevara, E. y Moreno, J. (2021). El aprendizaje de las ciencias sociales desde una perspectiva didáctica contextual. *Academo Revista de Investigación En Ciencias Sociales y Humanidades, 8*(1), 88-100. https://doi.org/10.30545/academo.2021.ene-jun.8
Ibarra, W. y Calderón, E. (2022). Educación para la ciudadanía global. *Acta Scientiarum Education, 44*(1), e60717. https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.60717
ICFES. (2022; 2023). Informe nacional de resultados de las pruebas de Estado. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
Jaramillo, M., Ortega, E. y Villalba, M. (2024). Educación en ciencias sociales y desarrollo de habilidades blandas. *Revista Esprint Investigación, 3*(1), 39-47.
Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Laertes, Barcelona.
Latorre, A. (2004). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. *Boletín de investigación educativo-musical, 11*(32), 29-30.
Ley 1090 del 2006. (2006). Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial No 46383, 6 de septiembre del 2006.
López, S. y Calvo, C. (2014). Los jardines infantiles y los ambientes activos modificantes. *Polis (Santiago), 13*(37), 95-110. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000100006
Ministerio de Salud y Protección Social. (1993). Resolución Número 8430 de 1993. Bogotá Colombia.
Murillo, J. (2011). Hacer de la educación un ámbito basado en evidencias científicas. REICE *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9*(3), 3-12.
Narváez, J., Martínez, M. y Melo, N. (2019). Manifestaciones de la deprivación sociocultural y la violencia barrial en la escuela. Pasto, Colombia: Editorial Universidad de Nariño.
Narváez, J. y Moreno, O. (2022). Teoría de la modificabilidad estructural cognitiva, fundamentos y

aplicabilidad en América Latina y el Caribe: revisión sistemática de literatura científica. *Latinoamericana de Estudios Educativos, 18*(1), 29-51. https://doi.org/10.17151/rlee.2022.18.1.3

Núñez-Lira, L. Gallardo, D., Aliaga-Pacore, A. y Diaz-Dumont, J. (2020). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Eleuthera, 22*(2), 31-50. https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.3

Palacios, N. (2018). El currículo de ciencias sociales y las pruebas Saber 11 en Colombia: consonancias y disonancias. *Voces y Silencios Revista Latinoamericana de Educación, 9*(2), 80-106. https://doi.org/10.18175/vys9.2.2018.06

Parra, F. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación, 38*(83), 155-180.

Penso, R. (2015). El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Boletín REDIPE, 4*(10), 49-55.

Perdomo-Rodríguez, W., Lozano-Herrera, E., Tabares-Salazar, A., Caicedo-Girón, J. y Ochoa-Núñez, M. del P. (2024). Aportes de la evaluación figuroanalógica en el desarrollo cognitivo y creativo de niños de educación básica primaria. *Revista Praxis, 21*(1), 95–112. https://doi.org/10.21676/23897856.5999.

Piaget, J. (1986). Seis estudios de psicología. Barral, Barcelona.

Plaza, J. (2011). Aplicaciones de la evaluación comparativa: el estado de la cuestión. Dirección y Organización, 44, 86-99. https://doi.org/10.37610/dyo.v0i44.372

Portilla, M., Rojas, A. y Hernández, I. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Revista Universitaria: Docencia,* Investigación e Innovación, 86-100.

Salguero, N. y García, C. (2023). Liderazgo directivo y gestión escolar. Experiencias y prácticas desde un enfoque internacional. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4*(6). https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1550

Sánchez, A., Ruiz, J. y Barrera, M. (2020). La transformación del concepto de pobreza: un desafío para las ciencias sociales. *Intersticios Sociales, 19,* 39-65. https://doi.org/10.55555/is.19.255

Sandoval, E. y López, S. (2017). Desafíos educativos en torno a las experiencias de aprendizaje mediado con adolescentes infractores de ley. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 21*(2), 377-391. https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10340

Sandoval, E. (2017). El docente como mediador emocional y cognitivo de jóvenes en contextos vulnerados: tensiones y desafíos para la transformación de la práctica pedagógica. [Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Austral de Chile]. Cybertesis Perú.

Sandoval, E. (2019). El aula escolar como ambiente activo-modificante en contextos vulnerados: una propuesta necesaria. *Psicología Escolar e Educacional, 23*. https://doi.org/10.1590/2175-35392019018296

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada (1. ed.). Editorial Universidad de Antioquia, Medellín.

Trujillo, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai, 10*(5), 307-322.

Valencia, C. (2004). Pedagogía de las ciencias sociales. *Revista de Estudios Sociales, 1*(19), 91-95. https://doi.org/10.7440/res19.2004.06

Vargas, N. y Orozco, C. (2020). Mediación pedagógica y evaluación: Una mirada desde un modelo de marco abierto en educación inicial. *Actualidades Investigativas en Educación, 20*(3), 33. https://doi.org/10.15517/aie.v20i3.43672

Vergara-Moncada, R. (2024). Gestión del conocimiento y las tecnologías de información y comunicación para fortalecer la enseñanza en la Facultad de Ciencias Contables en Universidad Pública Peruana. *593 Digital Publisher CEIT, 9(*1), 5-14. https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1.2120

Zambrano, M., Hernández A., y Mendoza, K. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado, 18*(84), 172-182.