La dramatización y el aprendizaje colaborativo como estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento crítico y la conciencia socioambiental en Estudios Sociales e Historia

Dramatization and collaborative learning as teaching strategies to strengthen critical thinking and socio-environmental awareness in Social Studies and History

Monica Oriana Solano Hernandez[1]
[1]Universidad de La Guajira, monicah@uniguajira.edu.co, https://orcid.org/0009-0003-0102-9972, Colombia

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 24-07-2026
Revisado 19-08-2026
Aceptado 15-10-2026

Palabras Clave:

Dramatización
Aprendizaje colaborativo
Pensamiento crítico
Conciencia socioambiental
Interculturalidad

RESUMEN

La enseñanza de Estudios Sociales e Historia enfrenta el desafío de superar la memorización y relacionar los contenidos con conflictos sociales, culturales y ambientales. El estudio se contextualizó en una unidad educativa particular de Durán, donde se documentó una actividad académica basada en el dilema "Entre el río y el progreso". El objetivo general fue analizar la contribución de la dramatización y el aprendizaje colaborativo al fortalecimiento del pensamiento crítico y la conciencia socioambiental estudiantil. Se aplicó un enfoque cualitativo, descriptivo y propositivo, con diseño documental, no experimental y transversal. Mediante el análisis de contenido se examinaron el guion, la bitácora, el cartel, las reflexiones estudiantiles y fuentes sobre interculturalidad, incorporando la realidad wayuu como referente comparativo. Los resultados evidenciaron dificultades iniciales para contrastar perspectivas, argumentar y alcanzar acuerdos; sin embargo, la experiencia favoreció el diálogo, la distribución de responsabilidades y la formulación de alternativas ante conflictos socioambientales. A partir de estos hallazgos se diseñó una planificación con investigación documental, dramatización, debate y producción colaborativa. Se concluye que ambas estrategias poseen potencial para contextualizar el aprendizaje, fortalecer la participación y relacionar los derechos colectivos con la protección ambiental, aunque sus aportes corresponden a una valoración cualitativa y no a una comprobación experimental.

Keywords:

Dramatization
Collaborative learning
Critical thinking
Socio-environmental awareness
Interculturality

ABSTRACT

Teaching Social Studies and History faces the challenge of moving beyond rote memorization and linking course content to social, cultural, and environmental conflicts. This study was conducted at a private school in Durán, documenting an academic activity based on the dilemma "Between the River and Progress." The primary objective was to analyze how dramatization and collaborative learning contribute to strengthening students' critical thinking and socio-environmental awareness. A qualitative, descriptive, and proposal-oriented approach was employed, utilizing a non-experimental, cross-sectional documentary design. Content analysis was used to examine the script, activity log, poster, student reflections, and sources on interculturality, incorporating the Wayuu reality as a comparative reference. Results revealed initial difficulties in contrasting perspectives, constructing arguments, and reaching agreements; however, the experience fostered dialogue, the distribution of responsibilities, and the formulation of alternatives regarding socio-environmental conflicts. Based on these findings, a lesson plan was designed incorporating documentary research, dramatization, debate, and collaborative production. The study concludes that both strategies have the potential to contextualize learning, strengthen participation, and link collective rights with environmental protection, although their contributions are assessed qualitatively rather than through experimental verification.

INTRODUCCIÓN

En el contexto mundial, la enseñanza de los Estudios Sociales y la Historia enfrenta el desafío de superar las prácticas centradas exclusivamente en la memorización de fechas, personajes, acontecimientos y definiciones. Las transformaciones sociales, los conflictos ambientales, la movilidad humana y la creciente diversidad cultural de las aulas requieren que los estudiantes interpreten procesos históricos, contrasten perspectivas y construyan argumentos sobre situaciones relacionadas con su realidad. Ante esta necesidad, las metodologías activas permiten convertir al alumnado en protagonista de su aprendizaje. La dramatización, por ejemplo, posibilita representar acontecimientos, conflictos territoriales y dilemas ciudadanos, asumir distintos roles y comprender que los problemas sociales contienen intereses, valores y perspectivas contrapuestas. Loaiza (2024) determinó que esta estrategia favorece la aplicación práctica del conocimiento, la creatividad, la participación y el disfrute del proceso educativo. Paralelamente, el aprendizaje colaborativo impulsa el intercambio de argumentos, la responsabilidad compartida y la construcción colectiva de interpretaciones. Castañeda, Pinto y Sojos (2024) sostienen que su incorporación planificada se relaciona positivamente con la comprensión, el análisis grupal y el pensamiento crítico. Por consiguiente, la enseñanza contemporánea de estas asignaturas debe relacionar el pasado con los problemas del presente y abrir espacios para que los estudiantes examinen las implicaciones sociales, culturales y ambientales de las decisiones humanas.

En Latinoamérica, esta problemática adquiere particular relevancia debido a la diversidad étnica, lingüística y cultural de sus territorios, así como a la persistencia de desigualdades que afectan a los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades rurales. Aunque varios países reconocen constitucionalmente la interculturalidad y el derecho a una educación pertinente, todavía existe una distancia entre las disposiciones legales y las experiencias educativas desarrolladas en los territorios. Ossa y Barón (2024) advierten que las políticas etnoeducativas latinoamericanas no siempre se corresponden con las prácticas escolares y las necesidades socioculturales y lingüísticas de los pueblos indígenas. Los autores señalan que recibir al estudiante indígena dentro de un aula regular no garantiza una verdadera inclusión si los docentes carecen de formación intercultural, herramientas pedagógicas y conocimientos sobre las lenguas y cosmovisiones comunitarias.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad no puede reducirse a incorporar celebraciones, vestimentas, artesanías o palabras aisladas dentro del currículo. Debe constituirse en un proceso de diálogo horizontal entre conocimientos académicos, memorias colectivas, lenguas, prácticas productivas, espiritualidades y formas comunitarias de comprender la naturaleza. Muñoz (2024) explica que la educación propia y la etnoeducación encuentran su fundamento en la autodeterminación, la defensa del territorio, la recuperación de las lenguas originarias y la articulación entre escuela, familia y comunidad. Sus hallazgos muestran que los saberes culturales pueden mantenerse y fortalecerse cuando el currículo se construye desde los procesos comunitarios y mediante un diálogo permanente entre distintas formas de conocimientos.

En este marco latinoamericano, la experiencia educativa del pueblo wayuu constituye un referente especialmente significativo. Debe precisarse que esta comunidad indígena se encuentra principalmente en La Guajira, territorio compartido por Colombia y Venezuela, y no corresponde a una nacionalidad originaria del Ecuador. Sin embargo, su experiencia permite comprender desafíos interculturales semejantes a los que afrontan las comunidades indígenas ecuatorianas. Lores y Romero (2022) encontraron que los jóvenes wayuu escolarizados experimentan la sensación de encontrarse “entre dos mundos”, debido a las tensiones entre la educación institucional, las prácticas familiares y las expectativas sociales y laborales. El sistema educativo puede transformar sus formas de autocomprensión y su relación con la comunidad, especialmente cuando la cultura wayuu se incorpora al currículo de manera superficial. Los autores cuestionan la folclorización que selecciona la artesanía, la vestimenta, la lengua o determinadas costumbres como elementos decorativos, mientras deja fuera las condiciones territoriales, económicas, familiares y políticas que les otorgan sentido.

Una respuesta pedagógica a esas tensiones se encuentra en el tejido curricular Waüyeepülee, desarrollado en la Institución Etnoeducativa Rural Integral de Puerto Estrella, en la Alta Guajira colombiana. Leal y Sánchez (2026) describen esta propuesta como un currículo propio que articula la cosmovisión wayuu, el wayuunaiki, la oralidad ancestral, los saberes familiares y los ciclos ecológicos del territorio. Su organización incorpora los tiempos de la lluvia, la siembra, el pastoreo y la artesanía como oportunidades educativas. Entre las actividades se encuentran la recuperación de historias familiares mediante entrevistas con sabedores, la elaboración de árboles genealógicos, los cantos tradicionales, la representación de los ciclos naturales con barro y la construcción de libros colectivos. Los resultados evidencian un fortalecimiento de la identidad, el sentido de pertenencia y la relación entre escuela y comunidad.

Esta experiencia resulta pertinente para el presente estudio porque demuestra que el aprendizaje colaborativo no debe limitarse a distribuir tareas entre estudiantes. También puede involucrar a docentes, familias, líderes, mayores y sabedores en la construcción de conocimientos relacionados con el territorio. Asimismo, evidencia que una dramatización sobre conflictos ambientales debe evitar representar a las comunidades indígenas como actores pasivos o elementos folclóricos. Los personajes, argumentos y soluciones necesitan expresar sus derechos, memorias, conocimientos ambientales y formas comunitarias de tomar decisiones. En concordancia, Ramos, Martínez y Mafla (2026) proponen las "pedagogías mestizas" como dispositivos de mediación entre los conocimientos académicos y los saberes territoriales. Desde esta perspectiva, la escuela debe entenderse como un espacio intercultural donde convergen múltiples cosmovisiones y donde el currículo puede contribuir a la justicia epistémica, la identidad cultural y la reconstrucción de los tejidos comunitarios.

En Ecuador, el reconocimiento constitucional del Estado plurinacional e intercultural y de la naturaleza como sujeto de derechos ofrece un marco relevante para la enseñanza de Estudios Sociales e Historia. Las comunidades y nacionalidades indígenas de la Costa, la Sierra y la Amazonía poseen memorias históricas, lenguas, formas organizativas, prácticas productivas y conocimientos ambientales vinculados con sus territorios. Sin embargo, su incorporación a la educación puede continuar subordinada a una visión generalizada del país cuando el currículo presenta la diversidad únicamente como una característica cultural y no examina los procesos de resistencia, las desigualdades, la defensa de los territorios y los conflictos derivados de actividades extractivas o productivas.

Ossa y Barón (2024) señalan que, en Ecuador, las reformas interculturales enfrentan dificultades cuando las prácticas educativas permanecen desconectadas de las realidades comunitarias y las lenguas originarias ocupan una posición secundaria frente al idioma dominante. En estas circunstancias, hablar de interculturalidad no resulta suficiente; se requiere que los contenidos, métodos y evaluaciones reconozcan las formas mediante las cuales las comunidades interpretan la historia, el territorio y su relación con la naturaleza. De manera complementaria, Sarango et al. (2026) sostienen que la interculturalidad debe ser un principio estructural de la planificación y no un contenido decorativo o episódico. Esto implica integrar lenguas, memorias culturales, relatos comunitarios, prácticas familiares y formas diversas de comunicación, además de flexibilizar metodologías y evaluaciones. Aunque su estudio se orienta a la educación inicial inclusiva, sus planteamientos son transferibles al bachillerato porque resaltan que la participación plena depende de currículos flexibles, contextualizados y abiertos a la colaboración familiar y comunitaria.

En el campo específico de la enseñanza de la Historia, Moreira (2025) advierte que las metodologías tradicionales pueden disminuir la motivación y restringir el análisis reflexivo, razón por la cual propone actividades colaborativas estructuradas que relacionen los procesos históricos con situaciones actuales. De igual manera, López et al. (2022) identificaron el limitado desarrollo del pensamiento crítico como uno de los retos de la educación ecuatoriana y destacaron la importancia de promover el cuestionamiento, el diálogo, el análisis de evidencias y la argumentación dentro del aula. Estas aportaciones justifican el empleo de dramatizaciones en las que los estudiantes analicen los conflictos territoriales y socioambientales desde las perspectivas de las comunidades, el Estado, las empresas y la ciudadanía.

En el contexto local simulado, el estudio se desarrollará en una unidad educativa particular de la ciudad de Durán. En las clases de Estudios Sociales e Historia se observa que una parte de los estudiantes puede reproducir definiciones sobre Estado plurinacional, interculturalidad, derechos colectivos, participación ciudadana y derechos de la naturaleza; sin embargo, presenta dificultades para emplear estos conocimientos en la interpretación de situaciones reales. También se identifican limitaciones para construir argumentos, escuchar opiniones contrarias, asumir responsabilidades y alcanzar acuerdos durante las tareas grupales. Esta situación refleja una separación entre los contenidos impartidos y su aplicación en la vida cotidiana.

Frente a esta necesidad, se plantea una propuesta didáctica basada en la investigación, la dramatización y el aprendizaje colaborativo. Su eje será el dilema cívico "Entre el río y el progreso", mediante el cual los estudiantes representarán a integrantes de una comunidad, defensores del territorio, promotores de una actividad económica y mediadores ciudadanos. La dramatización les permitirá examinar la tensión entre la generación de empleo, el uso de los recursos naturales, la protección del río y el respeto a la identidad cultural. Los equipos deberán investigar antecedentes históricos y normativos, construir el guion, distribuir los personajes, contrastar argumentos y proponer acuerdos orientados al desarrollo sostenible.

La experiencia wayuu servirá como referente comparativo para mejorar la actividad. En consecuencia, la representación no se limitará a mostrar rasgos culturales externos, sino que incorporará la memoria comunitaria, la oralidad, el territorio, los saberes ambientales y la participación de las familias como dimensiones del conflicto. Los estudiantes podrán investigar cómo distintas comunidades indígenas ecuatorianas comprenden su relación con los ríos, bosques y territorios ancestrales, evitando generalizaciones que presenten a todos los pueblos como culturalmente iguales. Después de la dramatización, elaborarán un cartel de sensibilización y diseñarán acciones para un Observatorio Estudiantil de Derechos Territoriales y de la Naturaleza.

Esta propuesta permitirá trasladar los conocimientos de Estudios Sociales e Historia hacia una experiencia práctica, participativa y contextualizada. La dramatización favorecerá la comprensión de perspectivas históricas y sociales, mientras que el aprendizaje colaborativo impulsará la comunicación, la negociación, la responsabilidad compartida y la toma de decisiones. Al mismo tiempo, el análisis de las experiencias indígenas ecuatorianas y del currículo propio wayuu contribuirá a comprender que la conciencia socioambiental no consiste únicamente en proteger recursos naturales, sino también en reconocer la relación existente entre naturaleza, identidad, memoria, derechos colectivos y participación comunitaria. De esta manera, se espera fortalecer estudiantes capaces de interpretar críticamente su realidad, valorar la diversidad cultural y proponer soluciones respetuosas, interculturales y ambientalmente sostenibles.

Con base en los antes mencionado surge la siguiente interrogante: ¿De qué manera la dramatización y el aprendizaje colaborativo contribuyen al fortalecimiento del pensamiento crítico y la conciencia socioambiental en los estudiantes de Estudios Sociales e Historia de una unidad educativa particular de la ciudad de Durán? Para responder a ella, se establecio que el objetivo general es "Analizar la contribución de la dramatización y el aprendizaje colaborativo al fortalecimiento del pensamiento crítico y la conciencia socioambiental en los estudiantes de Estudios Sociales e Historia de una unidad educativa particular de la ciudad de Durán". Para cumplir con este propósito se establece los siguientes objetivos específicos.

- Diagnosticar las dificultades de los estudiantes para analizar críticamente conflictos históricos, sociales y ambientales, así como para participar responsablemente en actividades colaborativas.
- Diseñar una propuesta didáctica basada en la investigación, el aprendizaje colaborativo y la dramatización de un dilema relacionado con la plurinacionalidad, la interculturalidad, los derechos colectivos y la protección de la naturaleza.
- Valorar los aportes pedagógicos de la propuesta en la argumentación, la toma de decisiones, el trabajo en equipo y la formulación de alternativas frente a problemas socioambientales.

Marco teórico

Plurinacionalidad, interculturalidad y defensa de los derechos colectivos en Ecuador

La construcción de un Estado plurinacional e intercultural debe comprenderse como resultado de procesos históricos de organización, resistencia y reivindicación protagonizados por pueblos indígenas, comunidades afrodescendientes y otros grupos tradicionalmente excluidos. La plurinacionalidad supera la idea de una sociedad culturalmente homogénea y reconoce que dentro del territorio ecuatoriano coexisten pueblos con identidades, lenguas, sistemas de conocimientos, formas organizativas y relaciones territoriales particulares. La interculturalidad, por su parte, supone establecer relaciones de diálogo, reconocimiento y aprendizaje mutuo, evitando que una cultura se imponga sobre las demás.

Este reconocimiento encuentra un antecedente internacional en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que establece la igualdad, la dignidad y el derecho de las personas a participar en la vida pública, cultural y política de sus sociedades (ONU, 1948). Aunque inicialmente estos principios fueron formulados desde una perspectiva individual, posteriormente se ampliaron para responder a las demandas de pueblos que necesitaban protección como sujetos colectivos. En este sentido, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo reconoce el derecho de los pueblos indígenas a conservar sus instituciones, costumbres, culturas y formas de vida, así como a participar en las decisiones relacionadas con sus procesos de desarrollo (OIT, 2014).

La evolución política y jurídica experimentada por Ecuador ha permitido incorporar progresivamente el reconocimiento de la diversidad cultural y de los derechos colectivos. López y Aguirre (2024) explican que este proceso ha presentado avances, virtudes y desafíos vinculados con la consolidación democrática, la participación y la ampliación de los derechos. Sin embargo, el reconocimiento normativo no elimina automáticamente las desigualdades históricas. La aplicación de la plurinacionalidad exige transformar las relaciones entre el Estado, las instituciones y las comunidades, de manera que la diversidad cultural tenga efectos concretos sobre la educación, la justicia, la planificación territorial y la administración pública.

Uno de los campos fundamentales para materializar la interculturalidad es la educación. Reasco et al. (2021) sostienen que la educación intercultural bilingüe debe responder a las particularidades lingüísticas, culturales e históricas de los pueblos ecuatorianos. No basta con permitir el acceso de los estudiantes indígenas a las instituciones educativas; se requiere que los contenidos, metodologías y recursos reconozcan sus conocimientos, idiomas, memorias y formas de interpretar la realidad. Cuando el currículo reproduce solamente la perspectiva de la cultura dominante, puede provocar la desvalorización de las identidades y el debilitamiento de la transmisión intergeneracional de los saberes.

En la enseñanza de Estudios Sociales e Historia, la interculturalidad permite revisar las narrativas tradicionales sobre la formación del Estado y visibilizar la participación de los pueblos indígenas, afroecuatorianos y montubios. Moreira (2024) señala que la enseñanza histórica debe integrar las

experiencias de los diferentes grupos culturales y promover un aprendizaje relacionado con el contexto. Esto implica estudiar los acontecimientos desde distintas perspectivas, examinar los procesos de exclusión y resistencia y reconocer el aporte de las comunidades a la construcción social, política y cultural del Ecuador. De esta forma, la Historia deja de presentarse como una sucesión de acontecimientos protagonizados exclusivamente por autoridades o élites.

La necesidad de este enfoque se relaciona con la persistencia de distintas formas de exclusión. Antón y Valencia (2021) explican que las comunidades afrodescendientes han enfrentado exclusión política y falta de reconocimiento dentro de las democracias liberales. El reconocimiento formal de la igualdad no siempre se traduce en participación efectiva, representación política o valoración de sus contribuciones históricas. Esta situación demuestra que la interculturalidad debe incorporar una dimensión crítica capaz de identificar las relaciones de poder y las desigualdades que limitan el ejercicio de los derechos.

En el caso de los pueblos y nacionalidades indígenas, Marchán y Barrionuevo (2024) identifican diversos factores relacionados con la exclusión social en Ecuador, entre ellos las desigualdades económicas, las limitaciones de acceso a servicios y la persistencia de condiciones estructurales que afectan sus oportunidades. Estos problemas no pueden analizarse únicamente como dificultades individuales, pues responden a procesos históricos de despojo, discriminación y subordinación cultural. La enseñanza de los Estudios Sociales debe ayudar a comprender estas conexiones y evitar representaciones que responsabilicen a las comunidades por las condiciones de desigualdad que enfrentan.

Puma y Redrobán (2023) también describen la lucha cotidiana de las comunidades indígenas contra la discriminación. Esta problemática se manifiesta en prejuicios, estereotipos, invisibilización de sus aportes y desconocimiento de sus derechos. La discriminación puede afectar el acceso a oportunidades educativas, laborales y políticas, pero también la posibilidad de expresar libremente una identidad cultural. Por ello, el fortalecimiento de la interculturalidad requiere acciones educativas que promuevan el respeto, cuestionen los estereotipos y reconozcan a los pueblos como protagonistas de sus propios procesos históricos.

La dimensión territorial constituye otro elemento central. Para los pueblos indígenas, el territorio no representa solamente un espacio físico o una fuente de recursos económicos. Se encuentra relacionado con la memoria, la espiritualidad, la organización comunitaria, las prácticas productivas y la continuidad cultural. En consecuencia, las actividades extractivas que alteran los bosques, ríos y suelos pueden afectar simultáneamente la naturaleza y los derechos colectivos de las comunidades.

Soria (2025) destaca la importancia de la consulta previa, libre e informada frente a proyectos extractivos que puedan afectar a los pueblos indígenas. Este mecanismo debe garantizar que las comunidades reciban información completa, comprensible y oportuna, y que participen antes de la adopción de las decisiones. Para que la consulta sea legítima, debe respetar las lenguas, formas organizativas, autoridades y tiempos de deliberación de cada pueblo. Su realización no debe limitarse al cumplimiento de un requisito administrativo, sino orientarse a garantizar una participación comunitaria efectiva.

El caso del pueblo Kichwa de Sarayaku representa una experiencia emblemática de defensa territorial. Gualinga, Baquero y Rodríguez (2024) explican que la lucha de Sarayaku frente a las actividades petroleras y los abusos estatales se convirtió en una fuente de inspiración para otros pueblos amazónicos. La comunidad sostuvo que la intervención en su territorio no podía realizarse sin respetar su autonomía, su cultura y sus mecanismos propios de decisión. Esta experiencia evidencia la capacidad de las comunidades para combinar organización social, conocimientos territoriales y acciones jurídicas en la defensa de sus derechos.

La defensa territorial también puede observarse en la comunidad Cofán de Sinangoe. Kortava (2024) documenta la resistencia de este pueblo frente a la minería ilegal de oro en la Amazonía ecuatoriana. La afectación de los ríos y ecosistemas comprometía no solo la biodiversidad, sino también la alimentación, la salud y las prácticas culturales comunitarias. La movilización de Sinangoe demuestra que la conservación ambiental puede depender del liderazgo y los conocimientos de los pueblos que mantienen una relación histórica con el territorio.

De manera similar, Gabay (2023) advierte que la expansión petrolera en la Amazonía ecuatoriana amenaza décadas de esfuerzos de conservación liderados por comunidades indígenas. Esta situación revela una tensión persistente entre determinados modelos de desarrollo económico y la protección de los territorios. Las comunidades no deben ser presentadas solamente como grupos que se oponen al progreso; sus acciones expresan propuestas de desarrollo vinculadas con la sostenibilidad, la continuidad cultural y el respeto por los ecosistemas.

Los casos analizados demuestran que la plurinacionalidad y la interculturalidad no pueden permanecer como conceptos abstractos. Su concreción depende de la capacidad para reconocer las desigualdades, garantizar la participación, valorar los conocimientos comunitarios y proteger los territorios. En las asignaturas de Estudios Sociales e Historia, estos contenidos pueden abordarse mediante investigaciones, análisis de casos, debates y dramatizaciones que permitan a los estudiantes asumir distintas perspectivas y comprender la complejidad de los conflictos socioambientales.

La dramatización del dilema "Entre el río y el progreso" se vincula con este marco porque sitúa al estudiante frente a la tensión entre desarrollo económico, protección ambiental y participación comunitaria. Los casos de Sarayaku y Sinangoe proporcionan referentes reales para comprender que las decisiones territoriales involucran derechos, identidades y formas de vida. El aprendizaje colaborativo, por su parte, permite distribuir responsabilidades, contrastar argumentos y construir propuestas colectivas. Así, la enseñanza puede favorecer un pensamiento crítico que no se limite a repetir conceptos, sino que permita interpretar problemas y formular soluciones interculturales y sostenibles.

Educación intercultural y contextualización curricular

La educación intercultural constituye un enfoque orientado a garantizar que la diversidad lingüística, cultural y territorial sea reconocida dentro del proceso educativo. Su propósito no es desarrollar una educación separada para cada cultura, sino establecer relaciones pedagógicas en las que los conocimientos académicos dialoguen con las experiencias, lenguas, memorias y formas de comprender el mundo presente en las comunidades. Esta concepción resulta especialmente pertinente en Estudios Sociales e Historia, porque estas asignaturas estudian la sociedad, la identidad, el territorio, la ciudadanía y los cambios experimentados por los pueblos a través del tiempo.

Ossa y Barón (2024) señalan que los procesos etnoeducativos deben articular el currículo con los conocimientos tradicionales y ancestrales, promoviendo una educación intercultural y multilingüe en la que participen el docente, el estudiante, la familia y la comunidad. Sin embargo, advierten que la presencia física de estudiantes indígenas en las aulas regulares no garantiza una educación inclusiva. Cuando el currículo continúa privilegiando una sola lengua, una visión homogénea de la historia y referentes culturales hegemónicos, pueden reproducirse prácticas de exclusión.

En correspondencia con esta problemática, Sarango et al. (2026) sostienen que la interculturalidad no debe incorporarse como un elemento decorativo o episódico, sino como un principio estructural de la planificación. Esto requiere reconocer las lenguas, memorias, prácticas familiares, relatos comunitarios, formas de crianza, vínculos territoriales y maneras diversas de comunicación como recursos legítimos para el aprendizaje. Los autores también destacan la importancia de la flexibilidad metodológica, la evaluación formativa, la participación familiar y el empleo de materiales culturalmente significativos.

Esta perspectiva es compatible con las pedagogías mestizas propuestas por Ramos, Martínez y Mafla (2026), quienes conciben la escuela como un territorio complejo en el que convergen conocimientos académicos, saberes comunitarios, cosmovisiones, subjetividades y experiencias locales. Desde este enfoque, el docente actúa como mediador entre formas diferentes de producir conocimiento. La finalidad no es rechazar los aportes de la educación occidental, sino complementarlos con pedagogías emergentes construidas desde la comunidad y la cotidianidad. Esta articulación contribuye a la justicia epistémica, entendida como el reconocimiento de que los pueblos y comunidades también producen conocimientos válidos para interpretar el mundo.

En el contexto ecuatoriano, la contextualización curricular resulta fundamental para abordar los conocimientos de los pueblos Kichwa, Shuar, Achuar, Cofán y otras nacionalidades sin presentarlos como grupos homogéneos. Cada pueblo posee una trayectoria histórica, una lengua, una relación con el territorio y formas particulares de organización. Por ello, las actividades de Estudios Sociales e Historia deben evitar representaciones generalizadoras y proporcionar oportunidades para investigar casos concretos, contrastar fuentes y comprender cómo las comunidades explican sus propios procesos históricos.

Dramatización como estrategia didáctica en Estudios Sociales e Historia

La dramatización es una estrategia didáctica mediante la cual los estudiantes representan personajes, situaciones, conflictos o acontecimientos dentro de un escenario previamente organizado. En el ámbito educativo, su finalidad no se limita a entretener o reproducir diálogos memorizados; busca generar una experiencia de aprendizaje en la que el estudiante examine un problema desde la perspectiva del personaje representado, comprenda motivaciones diferentes y tome decisiones fundamentadas.

Loaiza (2024) encontró que la dramatización favorece la aplicación práctica de los conocimientos, incrementa el interés del alumnado y contribuye al desarrollo de competencias útiles para situaciones reales. Esta estrategia permite que los contenidos dejen de ser conceptos abstractos y se conviertan en experiencias que demandan creatividad, comunicación, expresión corporal y resolución de problemas. Por consiguiente, su potencial puede extenderse a Estudios Sociales e Historia, donde numerosos contenidos involucran conflictos, actores sociales, decisiones políticas y perspectivas contrapuestas.

En la enseñanza de la Historia, la dramatización facilita la comprensión de que los acontecimientos no responden a una única causa ni pueden interpretarse desde una sola mirada. Representar a autoridades, comunidades, trabajadores, dirigentes o ciudadanos permite examinar los intereses que intervienen en un proceso histórico. En Estudios Sociales, posibilita simular asambleas comunitarias, consultas ciudadanas,

mediaciones y conflictos socioambientales. El estudiante debe investigar, seleccionar información, elaborar argumentos y escuchar posiciones contrarias antes de intervenir.
El documento estudiantil "El Estado plurinacional y la interculturalidad" presenta el dilema cívico "Entre el río y el progreso", en el que una comunidad debe valorar la instalación de una planta procesadora de frutas que promete empleos, pero puede afectar al río, los ecosistemas y la vida cultural. Los personajes representan la defensa del territorio, el interés económico y la mediación comunitaria. Esta actividad vincula el análisis conceptual de los derechos colectivos con una situación que exige argumentación, toma de decisiones y búsqueda de acuerdos.
La dramatización puede fortalecer el pensamiento crítico cuando no ofrece una solución predeterminada, sino que presenta información suficiente para evaluar alternativas. Los estudiantes deben distinguir hechos de opiniones, identificar intereses, anticipar consecuencias y fundamentar sus posturas. Además, la actividad debe culminar con una reflexión que permita comparar las decisiones representadas con el marco constitucional, los derechos de la naturaleza y las experiencias reales de las comunidades.

Aprendizaje colaborativo y pensamiento crítico

El aprendizaje colaborativo es un enfoque en el que los estudiantes trabajan en grupos para alcanzar objetivos comunes mediante la distribución de responsabilidades, el intercambio de conocimientos y la toma conjunta de decisiones. No equivale simplemente a reunir estudiantes alrededor de una tarea. Requiere interdependencia positiva, participación individual, comunicación, respeto y evaluación del funcionamiento del equipo.
Espinal et al. (2022) determinaron que el aprendizaje colaborativo puede mejorar el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria, debido a que los participantes deben interpretar información, compartir razonamientos, cuestionar ideas y construir conclusiones colectivas. Castañeda, Pinto y Sojos (2024) agregan que sus resultados dependen de una planificación en la que se establezcan objetivos, roles, actividades y mecanismos de seguimiento. Cuando la colaboración carece de estructura, existe el riesgo de que algunos estudiantes concentren el trabajo y otros permanezcan como observadores.
En Estudios Sociales e Historia, este enfoque permite organizar equipos responsables de investigar antecedentes, examinar fuentes, representar actores y formular soluciones. Venet y Calvas (2022) señalan que el aprendizaje cooperativo en Estudios Sociales favorece la participación, la comunicación y la construcción conjunta del conocimiento. Por su parte, Moreira (2025) propone actividades colaborativas para superar las limitaciones de una enseñanza histórica basada en la memorización, dado que el diálogo y el análisis compartido pueden fortalecer las competencias críticas del alumnado.
En la propuesta estudiada, la colaboración se evidencia en la investigación del marco legal, la construcción del dilema, la redacción del guion, la distribución de personajes, la dramatización y la elaboración del cartel. La bitácora documenta que los estudiantes enfrentaron discrepancias sobre la manera de representar el conflicto y resolvieron algunas decisiones mediante el consenso y la votación. Estas experiencias son relevantes porque el pensamiento crítico no se desarrolla solamente de manera individual; también implica escuchar argumentos, revisar las ideas propias y construir decisiones colectivas.
La relación entre colaboración y pensamiento crítico se produce cuando cada integrante debe justificar sus aportes ante el grupo. La interacción obliga a explicar razonamientos, identificar contradicciones y modificar posiciones ante argumentos mejor sustentados. De esta manera, el trabajo colaborativo contribuye tanto al aprendizaje de los contenidos como al desarrollo de habilidades sociales relacionadas con la convivencia democrática.

Conciencia socioambiental y derechos de la naturaleza

La conciencia socioambiental comprende los conocimientos, valores, actitudes y comportamientos mediante los cuales las personas interpretan la relación entre la sociedad y la naturaleza. El empleo del término "socioambiental" permite reconocer que los problemas ecológicos no pueden separarse de las decisiones económicas, políticas y culturales que los originan. La contaminación de un río, por ejemplo, no constituye únicamente una alteración física del agua; afecta la salud, la alimentación, el trabajo, las relaciones comunitarias y los significados culturales atribuidos al territorio.
Aliaga, Portocarrero y Ávila (2022) conciben la conciencia ambiental como un constructo multidimensional que reúne conocimientos, valoraciones y disposiciones para actuar. En consecuencia, su fortalecimiento no puede reducirse a transmitir información sobre contaminación o biodiversidad. Se requieren experiencias que permitan identificar problemas, valorar sus consecuencias y participar en la formulación de respuestas.
Macías, Ordóñez y Fresneda (2022) demostraron que los proyectos de aula vinculados con problemas de contaminación pueden estimular posiciones críticas y actitudes de transformación. Cuando los contenidos se relacionan con situaciones del contexto, los estudiantes comprenden que las asignaturas escolares pueden utilizarse para analizar su entorno y tomar decisiones responsables.

En Ecuador, esta dimensión adquiere particular importancia porque la Constitución reconoce a la naturaleza como sujeto de derechos. El artículo 71 establece el derecho de la naturaleza al mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos. Este reconocimiento modifica la concepción exclusivamente utilitaria del ambiente, pues los ecosistemas no deben protegerse solo por los beneficios que proporcionan a las personas. Los bosques, ríos, humedales y demás sistemas naturales poseen un valor propio que debe respetarse (Asamblea Nacional, 2021).

Los derechos de la naturaleza se relacionan estrechamente con los derechos colectivos de las comunidades indígenas. Para numerosos pueblos, el territorio no representa únicamente un espacio geográfico o un conjunto de recursos, sino un ámbito de memoria, espiritualidad, subsistencia y reproducción cultural. Por ello, la degradación de un ecosistema puede afectar simultáneamente la biodiversidad y la continuidad cultural de una comunidad.

La dramatización del dilema "Entre el río y el progreso" permite analizar esta relación. Los estudiantes deben valorar los beneficios económicos de un proyecto, sus posibles impactos ambientales y el derecho de la comunidad a participar en las decisiones. La actividad evita presentar la sostenibilidad como una oposición simplificada entre desarrollo y conservación; orienta al alumnado a buscar soluciones que integren empleo, protección ambiental, participación comunitaria y justicia social.

Derechos colectivos y participación comunitaria

Los derechos colectivos protegen a los pueblos y comunidades como sujetos sociales. Comprenden la conservación de la identidad cultural, las lenguas, los territorios ancestrales, las formas de organización, los conocimientos tradicionales y la participación en decisiones que puedan afectar su existencia. Su reconocimiento responde a procesos históricos de colonización, exclusión, despojo territorial y asimilación cultural.

La consulta previa, libre e informada es uno de los mecanismos más importantes para garantizar estos derechos. Su finalidad consiste en que las comunidades reciban información completa y comprensible antes de la ejecución de medidas o proyectos que afecten sus territorios. La consulta debe respetar las formas comunitarias de deliberación, los tiempos requeridos para tomar decisiones y las lenguas utilizadas por los pueblos participantes. No debe convertirse en un trámite realizado después de que las decisiones fundamentales ya han sido adoptadas.

Los casos del pueblo Kichwa de Sarayaku, la comunidad Cofán de Sinangoe y determinados pueblos Shuar muestran que la defensa del territorio puede articular derechos colectivos, participación política y protección ambiental. Estas experiencias resultan pertinentes para Estudios Sociales e Historia porque permiten analizar cómo las comunidades organizan movilizaciones, recurren a mecanismos jurídicos y producen argumentos para defender sus derechos.

La participación comunitaria también posee una dimensión educativa. Las asambleas, cabildos y reuniones constituyen espacios para transmitir conocimientos, construir acuerdos y resolver conflictos. Muñoz (2024) destaca que la educación intercultural debe vincular al alumnado con las familias y comunidades, pues el territorio puede convertirse en un espacio pedagógico. Desde este enfoque, los estudiantes no son receptores pasivos de normas, sino ciudadanos capaces de analizar problemas y colaborar en acciones relacionadas con su entorno.

La propuesta del Observatorio Estudiantil de Derechos Territoriales y de la Naturaleza responde a esta perspectiva. Sus módulos de vigilancia ambiental, participación, educación cultural y resolución de conflictos convierten a los estudiantes en actores que investigan, informan y proponen soluciones. Aunque su desarrollo corresponde a una simulación didáctica, representa una oportunidad para aplicar los conocimientos jurídicos, históricos y ambientales en actividades concretas.

Contexto educativo wayuu como referente intercultural

El pueblo wayuu habita principalmente la península de La Guajira, territorio compartido entre Colombia y Venezuela. Por tanto, no constituye una comunidad indígena ecuatoriana. Su experiencia se incorpora en este estudio como referente latinoamericano comparativo, debido a que permite comprender los desafíos que enfrentan los pueblos indígenas cuando los currículos oficiales no reconocen plenamente sus lenguas, territorios, cosmovisiones y formas comunitarias de aprendizaje.

Lores y Romero (2022) analizaron las experiencias de estudiantes wayuu en instituciones de educación básica, media y superior de La Guajira y Santander. Los resultados muestran que la escolarización transforma sus formas de comprenderse y relacionarse con las comunidades de origen. Algunos jóvenes experimentan la sensación de encontrarse "entre dos mundos", pues deben responder simultáneamente a las expectativas del sistema educativo y a las obligaciones, valores y prácticas de sus familias.

Los autores cuestionan que la cultura wayuu sea incorporada al currículo mediante elementos aislados, como las artesanías, la vestimenta, la lengua o determinadas celebraciones. Cuando estos componentes se separan de sus contextos territoriales, económicos y comunitarios, se produce una folclorización de la

cultura. Este tratamiento ofrece un reconocimiento simbólico, pero no modifica las desigualdades sociales, raciales, económicas y educativas que afectan las trayectorias de los jóvenes.

Como alternativa, Leal y Sánchez (2026) presentan el tejido curricular Waüyeepülee, desarrollado en la Institución Etnoeducativa Rural Integral de Puerto Estrella. La propuesta articula el wayuunaiki, la oralidad ancestral, la cosmovisión, los saberes familiares y el calendario ecológico wayuu. Los ciclos de lluvia, siembra, pastoreo y producción artesanal funcionan como referentes para organizar experiencias educativas relacionadas con la naturaleza, el lenguaje, la corporeidad y la territorialidad.

La pedagogía por proyectos permite que estudiantes, familias, docentes y sabedores participen en la construcción del conocimiento. Entre las experiencias descritas se encuentran la recuperación de historias de los clanes mediante entrevistas, la elaboración de árboles genealógicos, la creación de libros colectivos, los cantos tradicionales, la siembra y la representación de los ciclos naturales. Estas actividades fortalecen la identidad, la oralidad, el sentido de pertenencia y la relación entre escuela y comunidad.

El contexto wayuu demuestra que la contextualización curricular no consiste en traducir literalmente los contenidos oficiales a una lengua indígena. Los conceptos necesitan reinterpretarse desde la cosmovisión, las experiencias y los conocimientos del pueblo. El saber relacionado con los animales, las plantas medicinales, la lluvia y los ciclos de la naturaleza constituye un conocimiento legítimo que los estudiantes llevan al aula.

Para el presente estudio, estos aportes orientan la manera de representar a las comunidades dentro de la dramatización. El guion debe evitar una imagen genérica o folclórica de los pueblos indígenas y reconocerlos como actores con conocimientos, derechos y capacidad de decisión. Asimismo, el aprendizaje colaborativo puede extenderse más allá del grupo de estudiantes e incorporar la consulta de testimonios, memorias familiares y experiencias comunitarias. De esta manera, el referente wayuu fortalece la comprensión de la interculturalidad, el territorio y la conciencia socioambiental desde una perspectiva latinoamericana.

Integración teórica de la propuesta

La relación entre dramatización, aprendizaje colaborativo, pensamiento crítico y conciencia socioambiental se fundamenta en el aprendizaje activo y contextualizado. La dramatización sitúa al estudiante frente a un conflicto que debe interpretar; el aprendizaje colaborativo organiza el diálogo y la construcción conjunta de respuestas; el pensamiento crítico permite contrastar argumentos y evaluar consecuencias; y la conciencia socioambiental relaciona las decisiones humanas con la protección de los ecosistemas y las comunidades.

En Estudios Sociales e Historia, esta articulación contribuye a superar la enseñanza memorística. El estudiante utiliza los conocimientos históricos, constitucionales, interculturales y ambientales para analizar un dilema próximo a la realidad. Además, la incorporación del contexto wayuu y de los casos ecuatorianos evita que la interculturalidad permanezca como una definición abstracta. Las experiencias de los pueblos demuestran que el territorio, la lengua, la memoria y la participación forman parte de los procesos educativos.

Por consiguiente, la propuesta didáctica se sustenta en una concepción del aprendizaje como proceso social, crítico y situado. La calidad de la actividad no dependerá solamente de la representación escénica, sino de la investigación previa, la diversidad de perspectivas incorporadas, la colaboración, la argumentación y la reflexión posterior. Estos elementos permitirán que los estudiantes comprendan la Historia y los Estudios Sociales como herramientas para interpretar su realidad y participar responsablemente en ella.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, porque estuvo orientada a interpretar una experiencia académica basada en la dramatización y el aprendizaje colaborativo, considerando su contribución al pensamiento crítico y la conciencia socioambiental de los estudiantes. Este enfoque permitió examinar las actividades realizadas, las interacciones colaborativas, los argumentos construidos y las reflexiones registradas durante el proceso. No se pretendió medir las variables mediante procedimientos estadísticos, sino comprender los aportes pedagógicos de la experiencia y utilizar sus resultados para diseñar una planificación académica aplicable en las asignaturas de Estudios Sociales e Historia.

El estudio fue de tipo descriptivo y propositivo. Su alcance descriptivo permitió caracterizar las dificultades evidenciadas por los estudiantes al analizar conflictos históricos, sociales y ambientales, argumentar posiciones, tomar decisiones y trabajar colaborativamente. El componente propositivo se expresó en el diseño de una propuesta didáctica organizada a partir de la actividad desarrollada. Esta propuesta integrará la investigación documental, el aprendizaje colaborativo, la dramatización de un dilema cívico, el debate argumentativo y la formulación de alternativas frente a problemas socioambientales.

Se adoptó un diseño documental, no experimental y transversal. Fue documental porque la información procedió del informe de la actividad académica "Entre el río y el progreso", el guion de dramatización, la bitácora del proceso creativo, el cartel de sensibilización, las reflexiones estudiantiles y la propuesta del Observatorio Estudiantil de Derechos Territoriales y de la Naturaleza. Fue no experimental porque las evidencias fueron analizadas tal como se encontraban registradas, sin manipular variables ni aplicar una intervención adicional. El carácter transversal respondió a que la documentación fue examinada en un periodo específico con el propósito de reconstruir la experiencia y establecer sus aportes pedagógicos.

La unidad de análisis estuvo constituida por la actividad académica documentada y sus productos pedagógicos. También se revisaron artículos científicos relacionados con dramatización, aprendizaje colaborativo, pensamiento crítico, conciencia socioambiental, interculturalidad, educación propia y realidad wayuu. Por tanto, no se estableció una población estadística ni se seleccionó una muestra probabilística. Los estudiantes participantes fueron considerados únicamente a través de las evidencias educativas previamente producidas, sin aplicarles encuestas, entrevistas o pruebas adicionales.

Para cumplir el primer objetivo específico, dirigido a diagnosticar las dificultades estudiantiles, se empleó la técnica de análisis documental y una matriz de diagnóstico pedagógico. Las evidencias se organizaron según cuatro categorías: análisis crítico de conflictos históricos, sociales y ambientales; construcción y sustentación de argumentos; participación responsable en actividades colaborativas; y capacidad para alcanzar acuerdos. El diagnóstico se fundamentó en las dificultades registradas durante la búsqueda de información, la construcción del dilema, la distribución de roles, la redacción del guion y la resolución de discrepancias dentro del equipo. Este procedimiento permitió reconocer necesidades formativas sin atribuir resultados que no estuvieran respaldados por la documentación.

Para cumplir el segundo objetivo específico, se diseñará una propuesta didáctica basada en la investigación, el aprendizaje colaborativo y la dramatización. La planificación se organizará en momentos de anticipación, construcción y consolidación. En la anticipación se recuperarán conocimientos previos sobre plurinacionalidad, interculturalidad, derechos colectivos y derechos de la naturaleza. En la construcción, los estudiantes investigarán un conflicto socioambiental, analizarán diferentes perspectivas, conformarán equipos, distribuirán responsabilidades y elaborarán un guion. En la consolidación se desarrollarán la dramatización, el debate reflexivo, la formulación de alternativas y la producción de un cartel o reporte colectivo.

La realidad wayuu se incorporó documentalmente como referente intercultural comparativo. No se consideró al pueblo wayuu como población participante ni se afirmó haber realizado trabajo de campo en su territorio. De esta experiencia se retomaron principios como la vinculación entre escuela, familia y comunidad, el reconocimiento de la oralidad, la relación entre territorio y aprendizaje, la valoración de los saberes ancestrales y la construcción colaborativa del conocimiento. Estos elementos permitirán que la planificación evite una representación folclórica de las comunidades indígenas y las reconozca como sujetos con conocimientos, derechos y capacidad de decisión.

Para responder al tercer objetivo específico, se realizó una valoración pedagógica cualitativa de los aportes de la propuesta. Se analizaron la argumentación evidenciada en los diálogos, la toma de decisiones durante la construcción del dilema, la distribución de responsabilidades, la resolución de desacuerdos y las soluciones formuladas frente al conflicto socioambiental. También se consideraron las reflexiones finales, en las cuales los estudiantes relacionaron los derechos de la naturaleza con la participación ciudadana y reconocieron su posible papel como agentes de cambio.

El procedimiento se organizó en cuatro fases: recopilación de la documentación, diagnóstico de las dificultades, fundamentación intercultural y diseño de la planificación. Como criterios de rigor se consideraron la coherencia entre la pregunta, los objetivos, las categorías y las actividades; la triangulación entre el informe, la bitácora, los productos estudiantiles y la literatura científica; y la trazabilidad de las interpretaciones. Éticamente, se evitó atribuir resultados a comunidades no participantes y se utilizó la realidad wayuu exclusivamente como referencia académica para enriquecer la propuesta.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Dificultades para analizar conflictos y participar colaborativamente

En correspondencia con el primer objetivo específico, la documentación de la actividad permitió identificar dificultades relacionadas con el análisis crítico de conflictos históricos, sociales y ambientales. Aunque los estudiantes consiguieron reconocer la tensión entre desarrollo económico y protección de la naturaleza, inicialmente presentaron limitaciones para localizar información especializada, distinguir las perspectivas de los actores y construir argumentos que superaran opiniones generales. La bitácora evidencia que la búsqueda de fuentes sobre participación ciudadana, derechos colectivos y conflictos territoriales constituyó una de las primeras dificultades enfrentadas por el grupo.

Estas dificultades se relacionan con la persistencia de prácticas educativas centradas en la reproducción de contenidos. Moreira (2024) sostiene que la enseñanza de la Historia requiere superar la memorización para incorporar el análisis de experiencias interculturales y problemas vinculados con la realidad ecuatoriana. Cuando los estudiantes reciben información histórica sin oportunidades para contrastar perspectivas, pueden recordar conceptos como plurinacionalidad, interculturalidad o derechos colectivos, pero encuentran dificultades para utilizarlos al interpretar un conflicto.

López et al. (2022) señalan que el pensamiento crítico requiere cuestionar información, examinar evidencias, establecer relaciones y justificar conclusiones. En la actividad estudiada, estas capacidades comenzaron a manifestarse cuando los integrantes discutieron cómo representar el conflicto entre el proyecto económico, la conservación del río y los derechos de la comunidad. Las discrepancias surgidas durante la elaboración del guion mostraron que el trabajo colaborativo no ocurre automáticamente por reunir estudiantes, sino que requiere distribución de funciones, comunicación y mecanismos para alcanzar acuerdos.

Las dificultades observadas también pueden interpretarse desde la educación intercultural. Ossa y Barón (2024) advierten que los contenidos sobre pueblos indígenas suelen desarrollarse desde perspectivas homogéneas que no reconocen suficientemente sus lenguas, territorios y formas comunitarias de producir conocimientos. Esto puede llevar a que los estudiantes representen a las comunidades mediante imágenes generalizadas.

La experiencia wayuu permite profundizar esta discusión. Lores y Romero (2022) cuestionan la incorporación superficial de la cultura wayuu mediante artesanías, vestimentas o costumbres aisladas de sus condiciones sociales. Esta folclorización dificulta la comprensión crítica porque oculta las relaciones entre identidad, desigualdad, territorio y educación.

Por consiguiente, el diagnóstico no se limita a señalar deficiencias individuales. También evidencia la necesidad de proporcionar fuentes contextualizadas, preguntas orientadoras y espacios de deliberación. Las dificultades encontradas justifican una planificación que enseñe explícitamente a identificar actores, intereses, derechos afectados, antecedentes históricos, consecuencias ambientales y alternativas de solución.

Dramatización y aprendizaje colaborativo como propuesta didáctica

El segundo objetivo específico se orientó a diseñar una propuesta didáctica basada en la investigación, el aprendizaje colaborativo y la dramatización de un dilema relacionado con la plurinacionalidad, la interculturalidad, los derechos colectivos y la protección de la naturaleza. La actividad “Entre el río y el progreso” ofrece una base pertinente porque transforma contenidos jurídicos, históricos y ambientales en una situación que exige asumir posiciones y tomar decisiones.

La dramatización permitió representar tres perspectivas: la defensa comunitaria del río, el interés económico asociado con la creación de empleos y la mediación orientada a buscar un acuerdo. Loaiza (2024) afirma que esta estrategia favorece la aplicación práctica de los conocimientos, la participación y la creatividad. Sin embargo, su valor pedagógico depende de la investigación previa y de la calidad de los argumentos. Una dramatización basada únicamente en diálogos memorizados tendría un alcance limitado; en cambio, cuando los estudiantes investigan los derechos, los actores y las consecuencias del conflicto, la representación se convierte en una experiencia de análisis social.

El aprendizaje colaborativo aportó la estructura necesaria para construir el guion, distribuir personajes, elaborar el cartel y formular el Observatorio Estudiantil. Castañeda, Pinto y Sojos (2024) sostienen que la colaboración fortalece el pensamiento crítico cuando las actividades exigen integración, comprensión y análisis colectivo. Venet y Calvas (2022) coinciden en que el aprendizaje cooperativo resulta pertinente para Estudios Sociales porque promueve la participación y la construcción conjunta del conocimiento.

La propuesta también debe incorporar una contextualización intercultural. Ramos, Martínez y Mafla (2026) plantean las pedagogías mestizas como mecanismos de mediación entre conocimientos académicos, saberes locales y cosmovisiones comunitarias. Esto significa que los contenidos escolares no deben sustituir los saberes territoriales, sino dialogar con ellos.

Desde el contexto wayuu, Leal y Sánchez (2026) demuestran que el currículo puede relacionarse con la oralidad, las historias familiares, los ciclos ecológicos y los conocimientos de los mayores. Su experiencia respalda una propuesta en la cual los estudiantes investiguen la relación de las comunidades con los ríos, bosques, animales y territorios antes de construir sus personajes. La realidad wayuu se incorpora como referente comparativo latinoamericano y no como población participante. Su inclusión mejora la propuesta porque permite contrastar las experiencias ecuatorianas con otra forma de educación propia, al tiempo que previene representaciones genéricas de las comunidades indígenas.

Aportes pedagógicos para el pensamiento crítico y la conciencia socioambiental

El tercer objetivo específico consistió en valorar los aportes pedagógicos de la propuesta en la argumentación, la toma de decisiones, el trabajo en equipo y la formulación de alternativas frente a problemas socioambientales. Debido al carácter documental del estudio, esta valoración no representa una medición experimental del impacto. Corresponde a una interpretación cualitativa sustentada en el guion, la bitácora, los productos elaborados y las reflexiones de los estudiantes.

En cuanto a la argumentación, la dramatización obligó a construir razones desde perspectivas diferentes. Don Julián defendió el río como fuente de vida, memoria e identidad; Diego destacó la generación de empleo; y Ana propuso la consulta, la participación y la planificación ambiental. Esta distribución mostró que un conflicto socioambiental no puede analizarse mediante una división simple entre actores correctos e incorrectos. Cada postura contiene necesidades e intereses que deben valorarse críticamente.

Respecto a la toma de decisiones, los estudiantes debieron resolver discrepancias relacionadas con el argumento, los personajes, el diseño del cartel y la organización de la representación. Espinal et al. (2022) comprobaron que el aprendizaje colaborativo puede contribuir al pensamiento crítico porque obliga a intercambiar información, revisar posiciones y fundamentar acuerdos. La votación y el consenso utilizados por el grupo constituyeron prácticas básicas de deliberación democrática.

La actividad también aportó a la conciencia socioambiental al relacionar el deterioro del río con la vida comunitaria, la biodiversidad, el trabajo y la identidad cultural. Aliaga, Portocarrero y Ávila (2022) explican que la conciencia ambiental reúne dimensiones cognitivas, valorativas y conductuales. En consecuencia, conocer los efectos de la contaminación resulta insuficiente si el estudiante no valora sus consecuencias ni formula acciones responsables.

Macías, Ordóñez y Fresneda (2022) señalan que los proyectos contextualizados permiten leer críticamente los problemas ambientales y adoptar posturas transformadoras. En la experiencia analizada, esta orientación se manifestó en la formulación del Observatorio Estudiantil, concebido para monitorear amenazas, sensibilizar a la comunidad y promover la mediación.

Muñoz (2024) agrega que la educación intercultural debe vincular territorio, comunidad, memoria y justicia social. En este sentido, el principal aporte de la propuesta consiste en que los estudiantes comprendan que la protección ambiental no está separada de los derechos culturales y de la participación comunitaria.

Sarango et al. (2026) sostienen que la interculturalidad debe constituir un principio estructural de la planificación y no un contenido decorativo. Por ello, la valoración pedagógica debe considerar no solo la calidad de la dramatización, sino la manera en que los estudiantes reconocen las voces comunitarias, evitan estereotipos y proponen alternativas culturalmente respetuosas.

Planificación académica de la actividad

La planificación se propone para estudiantes de bachillerato en las asignaturas de Estudios Sociales e Historia. Su propósito será fortalecer el pensamiento crítico y la conciencia socioambiental mediante la investigación, el aprendizaje colaborativo y la dramatización de un conflicto territorial. Se desarrollará en seis sesiones de aproximadamente 80 minutos y tendrá como producto integrador la dramatización del dilema “Entre el río y el progreso”, acompañada de un cartel de sensibilización y una propuesta estudiantil de acción.

En la primera sesión se realizará la fase de diagnóstico y anticipación. El docente presentará imágenes o noticias sobre conflictos territoriales ecuatorianos, como los casos de Sarayaku y Sinangoe. Los estudiantes responderán preguntas relacionadas con los actores, intereses, derechos y consecuencias ambientales. También completarán una breve actividad diagnóstica para identificar sus conocimientos sobre plurinacionalidad, interculturalidad, derechos colectivos y derechos de la naturaleza. La evidencia será una ficha inicial de análisis.

La segunda sesión se destinará a la investigación documental. Los equipos revisarán artículos, noticias, textos históricos y materiales sobre comunidades indígenas ecuatorianas. Además, examinarán la experiencia wayuu como referente comparativo de educación propia, relación territorial y participación comunitaria. Cada grupo elaborará una ficha con el contexto, el problema, los actores, los derechos involucrados y las alternativas de solución. El docente orientará la diferenciación entre fuentes académicas, normativas y periodísticas.

En la tercera sesión se presentará el dilema “Entre el río y el progreso”. Los estudiantes identificarán el problema central y construirán un mapa de actores. Posteriormente, conformarán equipos para representar a la comunidad, el sector empresarial y los mediadores. Cada grupo deberá elaborar argumentos sustentados en la investigación y anticipar posibles objeciones. En esta fase se evaluarán la calidad de las fuentes, la coherencia de los argumentos y la participación de los integrantes.

La cuarta sesión se dedicará a la escritura colaborativa del guion. Los equipos construirán los diálogos, organizarán la secuencia de la escena y definirán materiales, movimientos y responsabilidades. El docente revisará que la representación no reproduzca estereotipos sobre los pueblos indígenas. Los personajes

comunitarios deberán expresar conocimientos territoriales, memoria histórica, derechos y capacidad de decisión. La experiencia wayuu servirá como referente para incorporar oralidad, participación familiar y vínculo con la naturaleza sin trasladar mecánicamente sus prácticas al contexto ecuatoriano.

Durante la quinta sesión se realizará la dramatización. Después de la representación, los estudiantes participarán en un debate moderado mediante preguntas como: ¿qué derechos podrían resultar afectados?, ¿qué argumentos fueron más sólidos?, ¿qué información faltó?, ¿la solución respetó la participación de la comunidad? y ¿qué alternativas permitirían generar empleo sin deteriorar el ecosistema? Los observadores registrarán sus valoraciones en una guía.

La sexta sesión corresponderá a la consolidación. Los equipos elaborarán un cartel con el lema "Nuestra tierra, nuestra voz, nuestro futuro" y diseñarán acciones para el Observatorio Estudiantil de Derechos Territoriales y de la Naturaleza. Las propuestas podrán incluir vigilancia ambiental, campañas de sensibilización, difusión de saberes comunitarios y protocolos de mediación. Finalmente, cada estudiante redactará una reflexión sobre lo aprendido y su posible aplicación en la vida cotidiana.

La evaluación tendrá carácter diagnóstico, formativo y sumativo. La evaluación diagnóstica permitirá identificar conocimientos y dificultades iniciales; la formativa acompañará la investigación, la colaboración y la elaboración del guion; y la sumativa considerará la dramatización, el cartel, la propuesta del observatorio y la reflexión individual. La rúbrica valorará cuatro criterios: argumentación crítica, comprensión socioambiental e intercultural, trabajo colaborativo y formulación de soluciones. De esta manera, la evaluación será coherente con los objetivos del estudio y con el carácter activo y contextualizado de la propuesta.

CONCLUSIÓN

El análisis de la experiencia académica permitió cumplir el primer objetivo específico al identificar las principales dificultades de los estudiantes para interpretar críticamente conflictos históricos, sociales y ambientales. Las evidencias documentadas mostraron que, al inicio, existían limitaciones para localizar información especializada, diferenciar las perspectivas de los actores y construir argumentos que integraran dimensiones económicas, culturales y ambientales. También se presentaron desacuerdos durante la elaboración del guion y la distribución de responsabilidades. Sin embargo, estas dificultades funcionaron como oportunidades para practicar el diálogo, la negociación, la escucha y la toma consensuada de decisiones.

En relación con el segundo objetivo, se concluye que la dramatización y el aprendizaje colaborativo ofrecen una base pertinente para diseñar una propuesta didáctica contextualizada en Estudios Sociales e Historia. El dilema "Entre el río y el progreso" permitió trasladar conceptos como plurinacionalidad, interculturalidad, derechos colectivos y derechos de la naturaleza hacia una situación cercana a la vida real. La planificación propuesta organiza la experiencia mediante diagnóstico, investigación documental, conformación de equipos, construcción del guion, dramatización, debate y elaboración de productos. Esta secuencia evita que la actividad se limite a una representación teatral y la convierte en un proceso de investigación, argumentación y reflexión.

Respecto al tercer objetivo, la valoración cualitativa de las evidencias permite reconocer aportes pedagógicos potenciales en el pensamiento crítico, la conciencia socioambiental y el trabajo colaborativo. Los estudiantes contrastaron intereses, justificaron posiciones y formularon alternativas frente a un conflicto que involucraba empleo, conservación ambiental e identidad comunitaria. La creación del cartel y del Observatorio Estudiantil demostró que los contenidos estudiados podían traducirse en propuestas de sensibilización, vigilancia ambiental, participación ciudadana y mediación. No obstante, debido al carácter documental y no experimental del estudio, estos aportes deben comprenderse como hallazgos interpretativos y no como efectos medidos estadísticamente.

La incorporación del contexto wayuu fortaleció el enfoque intercultural de la propuesta. Su experiencia permitió comprender que una educación pertinente debe articular escuela, familia, territorio, oralidad y conocimientos ancestrales. También evidenció la necesidad de evitar representaciones folclóricas que reduzcan a los pueblos indígenas a vestimentas o costumbres aisladas. Aunque la comunidad wayuu no formó parte de la población estudiada, su realidad constituyó un referente comparativo para enriquecer la planificación. En conclusión, la experiencia documentada demuestra que la dramatización y el aprendizaje colaborativo pueden convertir Estudios Sociales e Historia en espacios de análisis y participación, favoreciendo que los estudiantes relacionen el conocimiento escolar con problemas socioambientales y construyan respuestas respetuosas de la diversidad cultural.

REFERENCIAS

Aliaga, C., Portocarrero, C., & Ávila, M. (2022). Diseño, validez y confiabilidad de una Escala de Conciencia Ambiental. Puriq, IV, 1-10. doi:https://doi.org/10.37073/puriq.4.423

Antón, J., & Valencia, K. (2021). Afrodescendencia, exclusión política y no reconocimiento en las democracias liberales. *Humania del Sur: Revista de Estudios Latinoamericanos, Africanos y Asiáticos*, 45. Obtenido de https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A13%3A19258797/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A155715755&crl=c&link_origin=scholar.google.com

Asamblea Nacional. (2021). *Constitución de la República del Ecuador.* Quito: Lexis Finder. Obtenido de https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf

Castañeda, J., Pinto, B., & Sojos, A. (2024). Fomentando el Pensamiento Crítico mediante Aprendizaje Colaborativo y Cooperativo: Estrategias para Mejorar la Enseñanza. *Revista Scientific, IX*(31), 126–143. doi:https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.31.6.126-143

Curray, P. (2022). El aprendizaje colaborativo: una respuesta para la enseñanza con herramientas virtuales. *Revista EDUCARE, XXVI*(3), 269–283. doi:https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i3.1805

Espinal, C., Tapia, A., Guerra, D., & Martel, L. (2022). Aprendizaje colaborativo para la mejora del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, VI*(26), 1951-1960. doi:https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.464

Franco, D., & Bowen, L. (2022). Uso de recursos digitales para la enseñanza de Historia en estudiantes de bachillerato en Ecuador. *EPISTEME KOINONIA, V*(10), 101–123. doi:https://doi.org/10.35381/e.k.v5i10.1894

Gabay, A. (15 de Diciembre de 2023). *En la Amazonía ecuatoriana, el petróleo amenaza décadas de esfuerzos de conservación liderados por indígenas*. Obtenido de GRIST: https://grist.org/global-indigenous-affairs-desk/en-la-amazonia-ecuatoriana-el-petroleo-amenaza-decadas-de-esfuerzos-de-conservacion-liderados-por-indigenas/

Gualinga, J., Baquero, C., & Rodríguez, C. (5 de Febrero de 2024). *La victoria del pueblo Sarayaku en contra de la explotación petrolera y los abusos estatales es una inspiración para toda la Amazonía*. Obtenido de Sumauma: https://sumauma.com/es/a-vitoria-do-povo-sarayaku-contra-as-petroleiras-e-os-abusos-do-estado-inspira-a-amazonia/

Kortava, D. (7 de Diciembre de 2024). *En la Amazonia ecuatoriana con los cofán que defienden su territorio de la minería ilegal de oro*. Obtenido de El Pais: https://elpais.com/america-futura/2024-12-08/en-la-amazonia-ecuatoriana-con-los-cofan-que-defienden-su-territorio-de-la-mineria-ilegal-de-oro.html

Leal, W., & Sánchez, E. (2026). Waüyeepülee: tejiendo un currículo para la educación propia wayuu. Institución Etnoeducativa Rural de Puerto Estrella, La Guajira. *Entretextos, XX*(39), 43–58. doi:https://doi.org/10.5281/zenodo.17848844

Loaiza, Á. (2024). Dramatización como estrategia didáctica para el aprendizaje del servicio al cliente en estudiantes de la carrera técnica de Secretariado Ejecutivo del Colegio Técnico Profesional La Suiza en el año 2024. *Revista Respaldo: Revista Internacional de Administración de Oficinas y Educación Comercial, IX*(1), 32-43. doi:https://doi.org/10.15359/respaldo.9-1.3

López, I., & Aguirre, G. (2024). Evolución de las constituciones del Ecuador: virtudes y desafíos hasta el año 2008. *Revista De La Facultad De Derecho Y Ciencias Políticas*, 1-22. doi:https://doi.org/10.18566/rfdcp.v54n141.a2

López, M., Moreno, E., Uyaguari, J., & Barrera, M. (2022). El desarrollo del pensamiento crítico en el aula: testimonios de docentes ecuatorianos de excelencia. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación, VIII*(15), 161 – 180. Obtenido de https://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/23558

Lores, F., & Romero, M. (2022). «Es como estar entre dos mundos»: Las experiencias de estudiantes wayuu en centros educativos de La Guajira y Santander (Colombia). *AIBR - Revista de Antropología Iberoamericana, XVII*(3), 518 - 539. doi:https://doi.org/10.11156/aibr.170305

Macías, E., Ordóñez, L., & Fresneda, E. (2022). Una Verdad Incómoda "MatEcoTierra": proyecto pedagógico de aula desarrollado con estudiantes para profesor de matemáticas. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*(51), 243 - 260. doi:https://doi.org/10.17227/ted.num51-12417

Marchán, J., & Barrionuevo, M. (2024). Factores determinantes de la exclusión social en pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador en 2023. *Cuestiones Económicas,*, 1. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10137001

Moreira, E. (2024). La enseñanza de la historia y la educación intercultural en Ecuador. *Código Científico Revista De Investigación*, 248–264. doi:https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n2/549

Moreira, E. (2025). Desarrollo de un modelo de aprendizaje colaborativo para la enseñanza de la historia en Ecuador. *Revista Científica Zambos, IV*(1), 87-100. doi:https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/78

Muñoz, P. (2024). La educación intercultural, etnoeducación y educación propia, enfoques desde la diversidad social y cultural en Colombia. *European Public & Social Innovation Review, IX*, 1–21. doi:https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1668

OIT. (2014). *Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).* Lima : Organización Internacional del Trabajo (OIT).

ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Obtenido de Organizacion de Naciones Unidas: https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Ossa, E., & Baron, B. (2024). Retos y desafíos en el marco de una política pública inclusiva e integral desde los procesos etno-educativos. *Telos: Revista De Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales, XXVI*(3), 993-1005. doi:https://doi.org/10.36390/telos263.13

Puma, J., & Redrobán, W. (2023). Comunidades indígenas y su combate diario ante la discriminación en el Ecuador. *593 Digital Publisher CEIT*, 469-482. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9124236

Ramos, J., Martínez, A., & Mafla, L. (2026). Pedagogías mestizas: una propuesta epistémica para educación intercultural en Colombia y Latinoamérica. *Revista Educación y Ciudad* (50), 1-19. doi:https://doi.org/10.36737/01230425.3615

Reasco, B., Ramírez, E., Morales, S., & Alvarez, M. (2021). Interculturalidad y educación intercultural bilingüe en el Ecuador. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 310-322. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8170542

Sarango, T., Yunga, S., Yunga, Z., Vera, S., & Pacurucu, M. (2026). Diseño de planes curriculares inclusivos con enfoque intercultural para niños con necesidades educativas especiales en educación inicial. *Código Científico Revista De Investigación, VII*(1), 377–402. doi:https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v7/n1/1472

Soria, F. (2025). Pueblos indígenas y derecho a la consulta previa, libre e informada en proyectos extractivos. *Revista Polo del Conocimiento*, 1 - 15. doi:https://doi.org/10.23857/pc.v10i5.9789

Venet, R., & Calvas, M. (2022). El aprendizaje cooperativo en los Estudios Sociales. *Portal de la Ciencia, III*(2), 85-97. doi:https://doi.org/10.51247/pdlc.v3i2.314