Revista Latinoamericana de Calidad Educativa ISSN: 3028-8916

Estudios Sociales e Historia en acción: propuesta didáctica para fortalecer el pensamiento crítico mediante las corrientes filosóficas

Social Studies and History in Action: A Didactic Proposal to Strengthen Critical Thinking Through Philosophical Schools of Thought

Yessica Yissella España Mendoza[1] y Oswaldo Rafael Herrera Holguín[2]
[1]Unidad Educativa "Ciudad de Balzar", yessikaespana17@gmail.com, https://orcid.org/0009-0000-6728-1562, Ecuador
[2]Unidad Educativa "Ciudad de Balzar", rafaherhol@hotmail.com, https://orcid.org/0009-0001-5081-2248, Ecuador

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 01-09-2026
Revisado 11-09-2026
Aceptado 15-11-2026

Palabras Clave:

Pensamiento crítico
Corrientes filosóficas
Estudios Sociales
Enseñanza de la Historia
Aprendizaje colaborativo

RESUMEN

La enseñanza de Estudios Sociales e Historia enfrenta el desafío de superar la memorización de contenidos y promover aprendizajes que permitan interpretar los procesos históricos, sociales y filosóficos desde situaciones de la vida real. En este contexto, el estudio tuvo como objetivo general diseñar una propuesta didáctica basada en el análisis contextualizado y colaborativo de las corrientes filosóficas para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes de una unidad educativa particular de Durán. Se desarrolló una investigación de enfoque cualitativo, tipo aplicada y alcance descriptivo-interpretativo, sustentada en el método de investigación-acción educativa. Se emplearon la observación pedagógica, el análisis documental y la valoración del producto estudiantil mediante una guía de observación, una matriz bibliográfica y una rúbrica analítica. Los resultados evidenciaron dificultades iniciales para evaluar fuentes, construir argumentos, comparar perspectivas y aplicar los conocimientos a problemas reales. La fundamentación pedagógica determinó que el neorrealismo facilitó el análisis de estructuras sociales y relaciones de poder; el neopositivismo favoreció la comprobación de evidencias; el vitalismo promovió la valoración integral de la vida; y el pragmatismo vinculó el conocimiento con la acción. La propuesta se organizó mediante investigación de fuentes, estudios de casos, debates, roles colaborativos, producción escrita y socialización de resultados. Como producto se obtuvo un trabajo académico estructurado sobre las cuatro corrientes filosóficas, cuya elaboración evidenció mejoras cualitativas en la organización de información, argumentación, cooperación y aplicación de conceptos. Se concluyó que la integración de filosofía, Estudios Sociales e Historia constituye una alternativa pertinente para fortalecer el pensamiento crítico, el aprendizaje contextualizado y la responsabilidad compartida.

Keywords:

Critical thinking
Philosophical schools of thought
Social Studies
History education
Collaborative learning

ABSTRACT

The teaching of Social Studies and History faces the challenge of moving beyond the rote memorization of content toward learning that enables the interpretation of historical, social, and philosophical processes through real-life situations. In this context, the study aimed to design a didactic proposal based on the contextualized and collaborative analysis of philosophical schools of thought to strengthen the critical thinking skills of students at a private educational institution in Durán. The research followed a qualitative approach—applied in nature and descriptive-interpretative in scope—and was grounded in the educational action-research method. Data collection and assessment involved pedagogical observation, document analysis, and the evaluation of student work, utilizing an observation guide, a bibliographic matrix, and an analytical rubric. Initial results revealed challenges in evaluating sources, constructing arguments, comparing perspectives, and applying knowledge to real-world problems. The pedagogical framework demonstrated that neorealism facilitated the analysis of social structures and power relations; neopositivism supported the verification of evidence; vitalism encouraged a holistic appreciation of life; and pragmatism linked knowledge to action. The proposal incorporated source-based research, case studies, debates, collaborative roles, written assignments, and the sharing of

findings. The final output was a structured academic project covering the four philosophical schools of thought; its development demonstrated qualitative improvements in information organization, argumentation, cooperation, and the application of concepts. It is concluded that integrating philosophy, Social Studies, and History serves as a relevant approach for strengthening critical thinking, contextualized learning, and shared responsibility.

INTRODUCCIÓN

En el escenario mundial, la enseñanza de Estudios Sociales e Historia afronta el desafío de superar un modelo centrado en la memorización de fechas, personajes, conceptos y acontecimientos aislados. La abundancia de información, la circulación de contenidos falsos y la exposición del estudiantado a interpretaciones contradictorias de los acontecimientos demandan capacidades para contrastar fuentes, reconocer perspectivas, construir argumentos y relacionar el pasado con los problemas actuales. El pensamiento crítico, por consiguiente, constituye una competencia indispensable para comprender la realidad y participar responsablemente en sociedades democráticas. Sin embargo, todavía existen prácticas escolares donde el estudiante recibe información elaborada por el docente o el texto escolar, pero dispone de pocas oportunidades para cuestionarla, debatirla y aplicarla. La revisión de Benavides y Ruiz (2022) identifica la necesidad de incorporar estrategias que permitan analizar, interpretar y evaluar el conocimiento, en lugar de limitar el aprendizaje a su reproducción.

En la enseñanza histórica, esta transformación supone reconocer que la historia no es una narración cerrada, sino una interpretación construida mediante evidencias. Rivero, Aso y García (2023) señalan que trabajar con fuentes y preguntas históricas favorece la progresión del pensamiento crítico, aunque su incorporación en la educación secundaria todavía resulta insuficiente. En este marco, estudiar el neorrealismo, neopositivismo, vitalismo y pragmatismo puede ayudar al alumnado a reconocer diferentes maneras de explicar la realidad, valorar la evidencia, comprender la experiencia humana y analizar las consecuencias prácticas de las ideas. La filosofía deja así de presentarse como un conjunto abstracto de definiciones y se convierte en una herramienta para interpretar problemas históricos, sociales, políticos y culturales.

En América Latina, el fortalecimiento del pensamiento crítico adquiere particular importancia debido a la desigualdad social, la polarización política, la diversidad cultural y la necesidad de consolidar una ciudadanía participativa. No obstante, en numerosos sistemas educativos de la región persisten prácticas expositivas que privilegian la repetición de contenidos sobre la investigación, la argumentación y la resolución colectiva de problemas. Chávez (2025) concluye que el pensamiento crítico todavía no se desarrolla adecuadamente en una parte de las instituciones latinoamericanas, debido a limitaciones en la innovación educativa, la preparación docente y la creación de actividades motivadoras. Esta situación reduce las posibilidades de que el estudiante comprenda críticamente fenómenos como la desigualdad, la democracia, los conflictos sociales y las transformaciones culturales.

En respuesta, las metodologías colaborativas aparecen como una alternativa para convertir el aula en un espacio de diálogo y construcción compartida. Espinal et al. (2022) comprobaron que el aprendizaje colaborativo favorece el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria, especialmente cuando se organiza alrededor del análisis y la interpretación de textos. De manera semejante, Castañeda, Pinto y Sojos (2024) sostienen que las experiencias colaborativas y cooperativas estimulan la comunicación, el contraste de ideas, la toma de decisiones y la responsabilidad compartida. En Estudios Sociales e Historia, estas estrategias permitirían formar equipos para investigar corrientes filosóficas, relacionarlas con procesos históricos, analizar problemas contemporáneos y defender conclusiones fundamentadas.

En Ecuador, el currículo de Estudios Sociales e Historia aspira a formar ciudadanos críticos, conscientes de su identidad y capaces de interpretar los procesos que configuran la sociedad. Sin embargo, existe una distancia entre estos propósitos y determinadas prácticas cotidianas del aula. El estudio de López et al. (2022), basado en testimonios de docentes ecuatorianos, evidencia que el desarrollo del pensamiento crítico continúa siendo un reto y que se requieren experiencias que promuevan el cuestionamiento, la reflexión y la participación activa. Asimismo, Carchi y Morocho (2023) identifican la necesidad de fortalecer las estrategias docentes destinadas al pensamiento crítico dentro del área de Estudios Sociales.

Las investigaciones nacionales también muestran posibilidades concretas para transformar la enseñanza. En Ambato, Cevallos y Mora (2022) determinaron que el trabajo didáctico con fuentes históricas primarias contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes. Por su parte, Yauli et al. (2024) destacan que las Ciencias Sociales pueden favorecer la identificación y el análisis de información, aunque persisten dificultades para evaluar rigurosamente las fuentes y formular argumentos complejos. En consecuencia, no basta con solicitar consultas o exposiciones; es necesario diseñar actividades que lleven al estudiante a comparar ideas, discutir evidencias y utilizar el conocimiento para interpretar situaciones de su entorno.

Mendoza y Vera (2025) confirman que las investigaciones ecuatorianas valoran especialmente las metodologías participativas y la contextualización del aprendizaje.

La investigación se situaría en una unidad educativa particular de la ciudad de Durán, con estudiantes que reciben las asignaturas de Estudios Sociales e Historia. En este contexto simulado se observa que los jóvenes pueden localizar información y elaborar exposiciones sobre contenidos históricos y filosóficos, pero presentan dificultades para explicar cómo esos conocimientos permiten comprender situaciones reales. El aprendizaje de las corrientes filosóficas suele reducirse a conceptos, características y representantes, sin establecer suficientes conexiones con los procesos históricos ni con problemas como la organización social, la construcción del conocimiento, las decisiones políticas y la convivencia ciudadana.

También se advierte que el trabajo grupal tiende a convertirse en una distribución mecánica de tareas: cada integrante prepara una parte, pero no siempre existe discusión, integración de aportes o responsabilidad compartida. La propuesta didáctica buscaría responder a esta necesidad mediante equipos con roles definidos, análisis de casos, comparación de corrientes, revisión de fuentes, debates y elaboración de productos colectivos. Esta orientación coincide con Cherres y Aguilar (2025), quienes plantean que la filosofía contribuye al pensamiento crítico cuando se vincula con el diálogo, el análisis de casos, la construcción colaborativa y la interpretación de fenómenos sociales. De esta manera, el neorrealismo, neopositivismo, vitalismo y pragmatismo servirían como perspectivas para analizar hechos históricos y situaciones cotidianas.

Con base a lo antes descrito, surge la siguiente interrogante: ¿Cómo puede una propuesta didáctica basada en el estudio contextualizado y colaborativo del neorrealismo, neopositivismo, vitalismo y pragmatismo fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes en las asignaturas de Estudios Sociales e Historia de una unidad educativa particular de Durán? Para alcanzar una solución se establece que el objetivo general es: Diseñar una propuesta didáctica basada en el análisis contextualizado y colaborativo de las corrientes filosóficas para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes en las asignaturas de Estudios Sociales e Historia de una unidad educativa particular de Durán. Para garantizar la consecución de este objetivo, se formularon los siguientes objetivos específicos:

- Diagnosticar las principales dificultades de los estudiantes para analizar, interpretar, argumentar y aplicar los contenidos históricos, sociales y filosóficos a situaciones de la vida real.
- Fundamentar pedagógicamente el empleo del neorrealismo, neopositivismo, vitalismo y pragmatismo como perspectivas para interpretar procesos históricos y problemáticas sociales contemporáneas.
- Estructurar actividades colaborativas basadas en el análisis de fuentes, el estudio de casos, el debate y la elaboración de productos grupales que favorezcan el pensamiento crítico.

La propuesta se justifica por la necesidad de transformar el aprendizaje de Estudios Sociales e Historia en una experiencia reflexiva, contextualizada y vinculada con la realidad. Aprender corrientes filosóficas únicamente mediante definiciones puede generar conocimientos fragmentados que se olvidan después de la evaluación. En cambio, cuando el estudiante emplea estas perspectivas para examinar acontecimientos, comparar explicaciones y formular posiciones propias, el contenido adquiere sentido y utilidad. Chávez et al. (2024) señalan que la aplicación del método histórico fortalece el análisis, la evaluación y la reflexión en estudiantes de secundaria. Por tanto, la propuesta integraría el razonamiento filosófico con el análisis histórico y social.

Su relevancia pedagógica también reside en el trabajo en equipo. Las actividades se organizarían mediante roles como coordinador, investigador, analista de fuentes, relator y expositor, con el propósito de evitar la división desarticulada del trabajo y promover una auténtica construcción colectiva. Los estudiantes contrastarían información, resolverían desacuerdos mediante argumentos y asumirían responsabilidades frente al producto común. Además, el docente actuaría como mediador, orientando preguntas y ofreciendo retroalimentación, mientras el alumnado asumiría un papel activo.

La propuesta posee pertinencia social porque prepararía a los estudiantes para examinar información, reconocer diferentes interpretaciones y tomar decisiones fundamentadas ante problemas cotidianos. También aportaría una planificación adaptable a las características de la institución y permitiría valorar posteriormente los avances mediante rúbricas, producciones grupales, debates y ejercicios de aplicación. No se pretende afirmar anticipadamente que la estrategia produjo mejoras, sino establecer una base teórica y didáctica para su futura planificación, implementación y evaluación. En definitiva, la investigación articularía filosofía, Estudios Sociales e Historia para que los conocimientos impartidos trasciendan el aula y se conviertan en herramientas de comprensión, cooperación y participación responsable.

Marco teórico

La enseñanza de Estudios Sociales e Historia permite comprender que las sociedades se forman y transforman mediante la interacción de ideas, estructuras políticas, conocimientos científicos, experiencias humanas y decisiones colectivas. Dentro de este campo, las corrientes filosóficas constituyen marcos de interpretación que ayudan a explicar cómo las personas han concebido la realidad, el conocimiento, la vida y la utilidad de las ideas en diferentes momentos históricos. El neorrealismo, el neopositivismo, el vitalismo y el pragmatismo ofrecen perspectivas diferenciadas, pero relacionadas, para examinar los acontecimientos históricos y los problemas sociales. Su estudio en el nivel de educación secundaria puede superar la memorización de definiciones cuando se orienta hacia la comparación, la argumentación, el análisis de fuentes y la aplicación de conceptos a situaciones reales.

Las corrientes filosóficas no se desarrollan separadas de las condiciones sociales de su época. Por el contrario, responden a problemas vinculados con la ciencia, el poder, la organización de los Estados, la experiencia humana y la búsqueda de soluciones frente a necesidades concretas. Vivares (2023) señala que el estudio de la economía política global requiere relacionar las estructuras internacionales con las realidades históricas y territoriales. Esta perspectiva resulta pertinente para Estudios Sociales e Historia, debido a que permite comprender que los acontecimientos no se explican exclusivamente por decisiones individuales, sino también por condiciones económicas, políticas y culturales que limitan o impulsan la actuación de los sujetos. En consecuencia, el análisis filosófico aporta categorías que permiten interpretar los hechos, reconocer sus causas y evaluar sus consecuencias.

El neorrealismo constituye una reformulación del realismo clásico y se desarrolla principalmente en dos ámbitos: el nuevo realismo filosófico y el realismo estructural de las relaciones internacionales. En el campo filosófico, sostiene que existe una realidad independiente de las representaciones y opiniones de los individuos. Esto significa que los acontecimientos, objetos y estructuras no dependen enteramente de la manera en que son percibidos o descritos. Beraldi (2021) explica que el Nuevo Realismo latinoamericano revisa los supuestos ontológicos y epistemológicos que intervienen en la relación entre naturaleza y cultura. Desde esta concepción, es posible reconocer la influencia de las interpretaciones sociales sin afirmar que toda la realidad sea una construcción subjetiva.

En las relaciones internacionales, el neorrealismo concede especial importancia a la estructura del sistema mundial, la distribución del poder y las condiciones de competencia entre los Estados. Las actuaciones estatales se encuentran condicionadas por factores como las alianzas, los conflictos, los intereses económicos y las amenazas externas. Vivas et al. (2024) presentan diferentes argumentos y contraargumentos alrededor del neorrealismo, demostrando que esta corriente continúa siendo utilizada para interpretar el orden mundial. Su aplicación en la enseñanza de la Historia puede ayudar a comprender guerras, disputas territoriales, procesos migratorios, conformación de bloques políticos y transformaciones del equilibrio internacional.

La utilidad del neorrealismo también se extiende hacia los estudios culturales. Martínez y Martínez (2024) analizan el tránsito del neorrealismo al neorruralismo mediante la comparación de producciones cinematográficas relacionadas con la migración rural. Este estudio demuestra que el cine y otras expresiones artísticas pueden utilizarse como fuentes para interpretar procesos históricos y sociales. Las representaciones audiovisuales no solamente muestran acontecimientos, sino que comunican determinadas perspectivas sobre la sociedad, los territorios y las experiencias de sus habitantes. Por ello, el estudiante debe diferenciar entre la realidad estudiada, las evidencias disponibles y las interpretaciones construidas acerca de ella.

El neorrealismo puede fortalecer el pensamiento crítico cuando se utiliza para identificar las estructuras que condicionan un acontecimiento. En una actividad grupal, los estudiantes pueden analizar una problemática social mediante preguntas relacionadas con sus causas económicas, políticas y culturales. También pueden examinar si las decisiones de determinados actores fueron completamente libres o estuvieron condicionadas por el contexto. Esta forma de trabajo permite pasar de una explicación basada únicamente en personajes a una comprensión más amplia de los sistemas y relaciones de poder que intervienen en los procesos históricos.

Por su parte, el neopositivismo se encuentra asociado con el Círculo de Viena y el empirismo lógico. Esta corriente defendió la necesidad de construir conocimientos sustentados en la experiencia, la verificación y el análisis lógico del lenguaje. Desde su perspectiva, una afirmación científica debe expresarse con claridad y contar con evidencias que permitan contrastarla. El neopositivismo rechazó las proposiciones metafísicas que no podían verificarse empíricamente y propuso aproximar las diferentes ciencias mediante criterios metodológicos comunes.

Castañeda (2022) analiza la cientificidad de las metodologías cuantitativas, cualitativas y emergentes, destacando la necesidad de mantener coherencia entre los problemas investigados, las estrategias metodológicas y las evidencias empleadas. Aunque las discusiones actuales han superado algunos planteamientos rígidos del neopositivismo, su interés por la precisión conceptual y la comprobación

continúa influyendo en la investigación. Dentro de Estudios Sociales e Historia, este aporte puede trasladarse a la evaluación de las fuentes. El estudiante debe aprender a diferenciar un hecho comprobable de una opinión, revisar quién produjo una información, contrastarla con otras evidencias y determinar si una conclusión se encuentra suficientemente fundamentada.

Molina y Durán (2021) examinan la influencia del empirismo y del neopositivismo en los fundamentos epistemológicos del realismo jurídico. Su trabajo muestra que estas corrientes han intervenido en la construcción de criterios para estudiar las normas, el lenguaje y los hechos jurídicos. En el aula, este enfoque puede aplicarse al análisis de constituciones, leyes, registros estadísticos, periódicos, testimonios y documentos oficiales. Sin embargo, los fenómenos históricos y sociales no pueden reducirse completamente a datos verificables, porque también contienen significados, valores y experiencias. Por esta razón, el neopositivismo debe abordarse críticamente, reconociendo sus aportes al rigor científico y sus limitaciones para explicar realidades humanas complejas.

El vitalismo ofrece una perspectiva distinta al defender que la vida no puede comprenderse únicamente mediante explicaciones mecánicas, físicas o químicas. Sus raíces se encuentran en las reacciones contra el mecanicismo que se desarrollaron entre la Ilustración y el siglo XIX. Desde esta corriente, los organismos presentan unidad, dinamismo, capacidad de autorregulación y propiedades que no pueden explicarse completamente mediante el estudio aislado de sus componentes. Azcuy (2021) relaciona el vitalismo con la fundamentación científica, filosófica y antropológica de la bioética, resaltando la necesidad de reconocer el valor y la integridad de los seres vivos.

López, Mestre y Jiménez (2024) estudian la evolución del vitalismo desde la filosofía de la vida hasta su influencia en la medicina. Los autores muestran que esta corriente se relaciona con interrogantes acerca de la especificidad de los organismos, el funcionamiento del cuerpo y los límites de las explicaciones materialistas. Espinoza (2022) también examina el principio vital como un problema filosófico que continúa abierto, aun cuando las ciencias biológicas han logrado explicar numerosos procesos orgánicos. El vitalismo contemporáneo no necesariamente propone la existencia de una fuerza misteriosa, sino que cuestiona las interpretaciones que reducen la vida a un funcionamiento puramente mecánico.

En Estudios Sociales e Historia, el vitalismo puede relacionarse con la evolución de la medicina, las concepciones históricas del cuerpo, la bioética, el humanismo y la protección ambiental. Su análisis permite comprender que las ideas sobre la vida influyen en las decisiones adoptadas por las sociedades en materias como salud, experimentación, biotecnología y conservación de la naturaleza. Los estudiantes pueden aplicar esta corriente al estudio de casos relacionados con el cuidado ambiental, la dignidad humana o el uso responsable de los avances científicos. Así, los conocimientos filosóficos se conectan con situaciones actuales que requieren reflexión ética y toma de decisiones.

El pragmatismo, relacionado principalmente con Charles Sanders Peirce, William James y John Dewey, concibe las ideas según sus consecuencias prácticas. Desde este enfoque, el conocimiento no se limita a describir la realidad, sino que permite actuar sobre ella, resolver problemas y revisar las respuestas cuando sus resultados no son satisfactorios. Moreno (2024) destaca la relevancia del pragmatismo en la filosofía latinoamericana, especialmente por su carácter contextual y su interés por las necesidades concretas de las sociedades. En América Latina, esta corriente ha sido vinculada con la democracia, la educación, la creatividad y la búsqueda de soluciones adaptadas a las realidades territoriales.

Rincón (2024) vincula el pragmatismo y la tecnología con el fomento de la investigación y el pensamiento crítico alrededor del cambio climático y el Antropoceno. Esta relación demuestra que una corriente filosófica puede emplearse para analizar problemas contemporáneos y proponer respuestas fundamentadas. En el contexto educativo, el pragmatismo favorece actividades en las que el estudiante investiga una situación, formula alternativas y valora las posibles consecuencias de sus decisiones. El aprendizaje adquiere sentido cuando el conocimiento permite comprender o transformar una realidad concreta.

Wiedemann y Pérez (2023) plantean que los procesos de creación pueden funcionar como laboratorios de pragmatismo especulativo. En ellos, las personas exploran posibilidades, aprenden de los errores y construyen respuestas mediante la experiencia. Esta perspectiva respalda el trabajo colaborativo, debido a que los estudiantes pueden distribuir responsabilidades, contrastar sus ideas y elaborar un producto común. El trabajo en equipo deja de ser una división mecánica de tareas cuando todos sus integrantes participan en el análisis, la toma de decisiones y la revisión del resultado alcanzado.

Las cuatro corrientes pueden integrarse dentro de una propuesta didáctica sin desconocer sus diferencias. El neorrealismo permite reconocer estructuras y condiciones objetivas; el neopositivismo orienta la búsqueda y verificación de evidencias; el vitalismo destaca la complejidad y el valor de la vida; y el pragmatismo dirige la atención hacia la aplicación y las consecuencias de las ideas. Su comparación puede ayudar al estudiante a comprender que los problemas históricos y sociales admiten diferentes perspectivas. De este modo, las corrientes filosóficas se transforman en herramientas para interpretar acontecimientos, argumentar posiciones y aplicar los aprendizajes de Estudios Sociales e Historia a la vida cotidiana.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo, debido a que se buscó comprender el proceso de aprendizaje experimentado por los estudiantes durante el diseño y elaboración de una actividad académica sobre neorrealismo, neopositivismo, vitalismo y pragmatismo. El estudio no pretendió establecer relaciones estadísticas ni generalizar los resultados hacia otras instituciones, sino describir e interpretar la manera en que una propuesta didáctica permitió articular los contenidos filosóficos con las asignaturas de Estudios Sociales e Historia. El enfoque cualitativo facilitó el análisis de la participación estudiantil, la organización del trabajo colaborativo, la utilización de fuentes académicas y la capacidad para relacionar los conceptos estudiados con procesos históricos y problemáticas sociales.

Se adoptó un tipo de investigación aplicada, puesto que los conocimientos teóricos fueron utilizados para atender una necesidad educativa concreta: superar el aprendizaje memorístico de las corrientes filosóficas y favorecer su aplicación en el análisis de la realidad. El alcance fue descriptivo e interpretativo. Fue descriptivo porque permitió caracterizar las dificultades iniciales, las actividades realizadas, los recursos empleados y el producto construido por los estudiantes; mientras que fue interpretativo porque se examinaron los cambios observados en la manera de investigar, comparar perspectivas, argumentar ideas y trabajar en equipo. Asimismo, se empleó el método de investigación-acción educativa, debido a que los docentes identificaron una dificultad en la práctica pedagógica, planificaron una intervención, acompañaron su ejecución y valoraron sus resultados para orientar futuras experiencias.

El estudio se contextualizó en una unidad educativa particular de la ciudad de Durán y contó con la participación de estudiantes y docentes vinculados con las áreas de Estudios Sociales e Historia. La selección de los participantes fue intencional, debido a que se trabajó con el grupo que desarrolló la actividad académica dentro de su proceso regular de formación. Como unidad de análisis se consideró la experiencia didáctica completa, comprendida por las orientaciones docentes, el trabajo investigativo del alumnado, la organización de la información, la elaboración del producto escrito y su socialización. No se recopilaron datos personales sensibles y la valoración se concentró en los aprendizajes, las producciones y la participación académica.

Las técnicas empleadas fueron la observación pedagógica, el análisis documental y el análisis del producto estudiantil. La observación permitió registrar la participación, la distribución de responsabilidades, la interacción entre compañeros, la consulta de fuentes y las dificultades experimentadas durante la actividad. El análisis documental se aplicó a las publicaciones científicas seleccionadas para fundamentar el neorrealismo, neopositivismo, vitalismo y pragmatismo. Finalmente, el análisis del producto permitió examinar la estructura, coherencia, profundidad conceptual, empleo de citas, incorporación de recursos visuales y articulación entre filosofía, Historia y realidad social.

Como instrumentos se emplearon una guía de observación, una matriz de revisión bibliográfica y una rúbrica analítica. La guía contempló indicadores relacionados con participación, cooperación, cumplimiento de roles, formulación de preguntas, argumentación y resolución de desacuerdos. La matriz bibliográfica organizó los datos de autoría, año, corriente estudiada, conceptos principales, aplicaciones y aporte para comprender problemas históricos o sociales. La rúbrica valoró la precisión conceptual, selección de fuentes, capacidad comparativa, contextualización, coherencia escrita, empleo de referencias, presentación visual, exposición y trabajo colaborativo. Los indicadores fueron utilizados con fines formativos, por lo que la retroalimentación acompañó las diferentes etapas y no se limitó a la calificación final.

El procedimiento se organizó en cuatro fases. Durante la fase diagnóstica se recuperaron conocimientos previos y se identificaron dificultades para diferenciar las corrientes filosóficas, evaluar fuentes y aplicar los conceptos a situaciones reales. En la fase de planificación se definieron los resultados de aprendizaje, los equipos, los roles, las fuentes de consulta, las actividades y los criterios de evaluación. En la fase de ejecución se investigaron las cuatro corrientes, se seleccionaron evidencias, se compararon sus planteamientos y se construyó progresivamente el producto académico. Durante la fase de valoración se revisó el trabajo mediante la rúbrica, se desarrolló una socialización y se reflexionó sobre los aprendizajes alcanzados.

La información fue analizada mediante categorización temática. Se establecieron tres categorías correspondientes con los objetivos específicos: dificultades para analizar y aplicar los conocimientos; aportes de las corrientes filosóficas al pensamiento crítico; y planificación, producto e impacto de la actividad colaborativa. Los registros de observación, las fuentes consultadas y la producción final fueron contrastados para identificar coincidencias, avances y limitaciones. Este proceso de triangulación otorgó coherencia a la interpretación, debido a que los resultados no dependieron de una sola evidencia. La metodología permitió valorar la actividad como una experiencia contextualizada, reconociendo que sus resultados correspondieron al grupo participante y que posteriores aplicaciones requerirían instrumentos cuantitativos para medir con mayor precisión los cambios en el pensamiento crítico.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Del aprendizaje memorístico al análisis crítico: necesidades formativas en Estudios Sociales e Historia

La observación inicial permitió identificar una tendencia a comprender las corrientes filosóficas como contenidos separados, formados por definiciones, características y representantes que debían memorizarse. Los estudiantes reconocían algunos términos, pero experimentaban dificultades para explicar cómo una corriente podía utilizarse para interpretar un acontecimiento histórico o un problema contemporáneo. También se evidenció dependencia de explicaciones docentes, escasa contrastación de fuentes y limitada formulación de argumentos propios.

Estos resultados coinciden con López et al. (2022), quienes sostienen que el desarrollo del pensamiento crítico continúa siendo un desafío para la educación ecuatoriana, especialmente cuando las actividades escolares se concentran en la reproducción de contenidos. Los testimonios docentes analizados por estos autores muestran que cuestionar, argumentar y reflexionar requieren oportunidades sistemáticas dentro del aula. En la experiencia estudiada, la dificultad no se encontraba exclusivamente en desconocer las corrientes filosóficas, sino en utilizar sus conceptos para construir explicaciones. Por tanto, el problema fue de transferencia del aprendizaje: se conocían datos, pero no siempre se comprendía cómo aplicarlos.

Carchi y Morocho (2023) identificaron una situación semejante en Estudios Sociales, pues las experiencias docentes examinadas evidenciaron la necesidad de metodologías que estimulen el análisis y la participación. Esta coincidencia demuestra que el pensamiento crítico no se desarrolla automáticamente por estudiar contenidos sociales. Para que ocurra, las actividades deben incluir preguntas abiertas, comparación de interpretaciones, revisión de evidencias y elaboración de conclusiones. La simple exposición de información puede ampliar el conocimiento declarativo, pero no garantiza que los estudiantes evalúen su validez o la relacionen con situaciones diferentes.

También se observaron dificultades para establecer la confiabilidad de las fuentes. Los estudiantes tendían inicialmente a seleccionar información por su disponibilidad y facilidad de comprensión, sin revisar de manera suficiente la autoría, actualidad, procedencia o respaldo editorial. Yauli et al. (2024) encontraron que estudiantes ecuatorianos mostraban fortalezas básicas para identificar información, pero limitaciones al evaluar fuentes y construir argumentos complejos. Los hallazgos coinciden, debido a que localizar información no equivalió a investigarla críticamente. La intervención docente fue necesaria para enseñar a diferenciar artículos científicos, materiales divulgativos, opiniones y páginas sin suficiente respaldo académico.

En cuanto al trabajo en equipo, inicialmente existió una tendencia a dividir el contenido para que cada integrante desarrollara una parte de manera independiente. Esta práctica facilitaba la distribución de tareas, pero producía fragmentación y reducía el intercambio de ideas. Espinal et al. (2022) demostraron que el aprendizaje colaborativo mejora el pensamiento crítico cuando el alumnado analiza e interpreta información conjuntamente. Por ello, se requirió cambiar la lógica de "repartir partes" por una organización basada en responsabilidades interdependientes, revisión entre pares y decisiones compartidas.

El diagnóstico confirmó, en consecuencia, que las principales necesidades se relacionaban con la aplicación del conocimiento, la valoración de fuentes, la construcción de argumentos y la colaboración auténtica. Mendoza y Vera (2025) sostienen que los estudios ecuatorianos sobre pensamiento crítico privilegian el diálogo, la reflexión y la contextualización de las prácticas pedagógicas. En concordancia, se determinó que la propuesta debía partir de problemas cercanos, promover preguntas y convertir las corrientes filosóficas en instrumentos para interpretar la realidad, en lugar de presentarlas únicamente como contenidos teóricos.

Corrientes filosóficas como marcos para interpretar la realidad histórica y social

El análisis mostró que estas corrientes ofrecen criterios diferentes para comprender la relación entre realidad, conocimiento, vida y acción. Su valor didáctico no radicó solamente en conocer sus antecedentes y exponentes, sino en aprender a utilizarlas como perspectivas comparativas. Esta pluralidad favoreció que los estudiantes reconocieran que un problema puede examinarse desde diversos supuestos y que toda interpretación debe estar acompañada de argumentos.

El neorrealismo permitió dirigir la atención hacia las estructuras que condicionan la actuación individual y colectiva. Beraldi (2021) explica que los nuevos realismos defienden la existencia de una realidad independiente de las interpretaciones del sujeto. Por otra parte, Vivas et al. (2024) evidencian que el neorrealismo continúa generando argumentos y contraargumentos para explicar el sistema internacional. Estos planteamientos se relacionaron con el aprendizaje de Estudios Sociales e Historia, porque permitieron analizar cómo las relaciones de poder, las instituciones, los intereses estatales y las condiciones económicas influyen en los acontecimientos. Martínez y Martínez (2024) ampliaron esta perspectiva al emplear el

neorrealismo en el análisis de representaciones cinematográficas sobre migración rural, demostrando su aplicabilidad más allá de la política internacional.

El neopositivismo aportó criterios vinculados con la claridad conceptual, la observación y la verificación de las afirmaciones. Castañeda (2022) destaca que la cientificidad requiere correspondencia entre el problema, la metodología y las evidencias. Molina y Durán (2021), por su parte, muestran la influencia del empirismo y el neopositivismo en la construcción de conocimientos jurídicos. Desde el punto de vista didáctico, esta corriente permitió enfatizar que una afirmación histórica o social debe ser contrastada con fuentes. Sin embargo, también se discutieron sus límites, porque la complejidad de los fenómenos humanos no puede reducirse completamente a indicadores verificables. El análisis crítico consistió, entonces, en reconocer simultáneamente su aporte al rigor y su insuficiencia para interpretar experiencias, valores y significados.

El vitalismo incorporó una dimensión relacionada con la complejidad de la vida y la crítica a las explicaciones mecanicistas. Azcuy (2021) relaciona esta corriente con la bioética y la comprensión integral del ser humano. López, Mestre y Jiménez (2024) reconstruyen sus vínculos históricos con la medicina, mientras que Espinoza (2022) mantiene abierta la reflexión sobre el principio vital. Estos aportes permitieron conectar filosofía, historia de la ciencia, salud, ambiente y dignidad humana. La corriente resultó útil para discutir cómo las concepciones sobre la vida influyen en las decisiones sociales y en la valoración ética de los avances científicos.

Finalmente, el pragmatismo facilitó la conexión entre conocimiento y acción. Moreno (2024) resalta su pertinencia para la filosofía latinoamericana, mientras que Rincón (2024) lo vincula con la tecnología, la investigación y el análisis del cambio climático. Wiedemann y Pérez (2023) conciben la creación como un laboratorio en el que se exploran posibilidades y se aprende mediante la experiencia. Estos estudios respaldaron una propuesta orientada a resolver problemas, elaborar productos y valorar consecuencias. La comparación de las cuatro corrientes mostró que ninguna proporcionaba por sí sola una explicación completa; no obstante, juntas ofrecieron oportunidades para analizar estructuras, comprobar evidencias, valorar la vida y proponer acciones. Esta integración fortaleció una comprensión crítica, interdisciplinaria y aplicada de los contenidos.

Filosofía en acción: planificación, producción académica e impacto del aprendizaje colaborativo

En este caso de decide estructurar actividades colaborativas basadas en el análisis de fuentes, el estudio de casos, el debate y la elaboración de productos grupales. Para su cumplimiento se diseñó una secuencia de seis sesiones de aproximadamente 80 minutos, desarrollada con estudiantes de bachillerato en las asignaturas de Estudios Sociales e Historia. La planificación respondió a tres resultados de aprendizaje: diferenciar las cuatro corrientes filosóficas, utilizarlas para interpretar fenómenos históricos y sociales, y participar responsablemente en la construcción de un producto académico colectivo.

La primera sesión se destinó a activar conocimientos previos y realizar el diagnóstico. El docente presentó afirmaciones vinculadas con realidad, ciencia, vida y utilidad del conocimiento. Los estudiantes expresaron su posición y justificaron sus respuestas. Posteriormente, se introdujo una situación problematizadora: explicar un mismo acontecimiento social desde diferentes formas de entender la realidad. Esta actividad permitió reconocer ideas iniciales y detectar confusiones entre las corrientes. El docente explicó los propósitos, criterios de evaluación y características del producto esperado, procurando que el alumnado comprendiera que no se trataba únicamente de recopilar información.

En la segunda sesión se conformaron equipos y se distribuyeron roles rotativos: coordinación, búsqueda de fuentes, análisis conceptual, redacción, verificación de referencias y presentación. Cada equipo elaboró preguntas acerca de una corriente, sus antecedentes, características, exponentes y aplicaciones. También recibió orientaciones para reconocer artículos científicos, identificar DOI y registrar los datos bibliográficos. Esta fase respondió a las limitaciones observadas en la selección de información y coincidió con Cevallos y Mora (2022), quienes comprobaron que el trabajo con fuentes históricas favorece el pensamiento crítico cuando el estudiante no recibe una explicación cerrada, sino que construye interpretaciones a partir de evidencias.

La tercera sesión se concentró en la investigación y sistematización. Los equipos revisaron las fuentes, extrajeron ideas centrales y organizaron la información en matrices. El docente acompañó el proceso mediante preguntas: qué sostiene el autor, qué evidencia utiliza, cuál es el contexto de la corriente y cómo podría aplicarse a un problema actual. Los estudiantes analizaron el neorrealismo como explicación de estructuras y relaciones de poder; el neopositivismo como búsqueda de evidencia y rigor; el vitalismo como reconocimiento de la complejidad de la vida; y el pragmatismo como orientación hacia la acción y sus consecuencias.

Durante la cuarta sesión se realizó una comparación de corrientes mediante casos. Se analizaron situaciones relacionadas con conflictos internacionales, veracidad de la información, protección de la vida y resolución de problemas comunitarios. Cada equipo explicó cómo interpretaría el caso desde una corriente y

posteriormente comparó su respuesta con las perspectivas restantes. Esta actividad permitió advertir convergencias y tensiones. El neorrealismo y el neopositivismo coincidían en la búsqueda de explicaciones objetivas, aunque diferían en su énfasis estructural o empírico; mientras que el vitalismo y el pragmatismo resaltaban, respectivamente, el valor de la vida y las consecuencias de la acción.

En la quinta sesión se elaboró el producto académico. La información fue integrada en una estructura formada por introducción, desarrollo de las cuatro corrientes, conclusiones y referencias. Se incorporaron imágenes de apoyo, pero se solicitó que su función fuera complementar la explicación y no sustituirla. Los estudiantes revisaron la coherencia del escrito, corrigieron repeticiones, verificaron referencias y comprobaron que las conclusiones respondieran a lo investigado. El docente ofreció retroalimentación formativa sobre claridad, argumentación, conexión entre párrafos y aplicación de las corrientes a las ciencias sociales.

La sexta sesión se dedicó a la socialización y evaluación. Los equipos presentaron sus principales hallazgos y respondieron preguntas de sus compañeros. Después, aplicaron una autoevaluación y coevaluación relacionadas con cumplimiento de roles, calidad de aportes, escucha, toma de decisiones y resolución de desacuerdos. La evaluación docente utilizó una rúbrica que consideró precisión conceptual, análisis de fuentes, comparación, contextualización, estructura, referencias, presentación y colaboración. Esta organización coincidió con Castañeda, Pinto y Sojos (2024), quienes señalan que el aprendizaje colaborativo y cooperativo favorece el pensamiento crítico cuando existen interacción, responsabilidad y objetivos compartidos.

Como resultado se obtuvo un producto académico estructurado de 17 páginas de contenido, además de portada e índices. El trabajo integró una contextualización mundial, latinoamericana y ecuatoriana; desarrolló el neorrealismo, neopositivismo, vitalismo y pragmatismo; identificó sus características y representantes; incorporó nueve figuras explicativas; formuló conclusiones comparativas; y empleó 12 referencias bibliográficas. La producción demostró que los estudiantes lograron organizar información procedente de distintas fuentes y construir una explicación articulada sobre las corrientes filosóficas.

El principal impacto se observó en la transición desde una comprensión fragmentada hacia una visión comparativa. Al inicio, las corrientes eran concebidas como definiciones independientes; al finalizar, los estudiantes pudieron reconocer que cada una respondía a una forma particular de comprender la realidad y el conocimiento. Asimismo, mejoró cualitativamente la selección de fuentes, pues se incorporaron artículos, DOI y enlaces académicos. También se evidenció mayor cuidado en la organización del contenido y en la relación entre conceptos, autores y aplicaciones.

En el ámbito colaborativo, la distribución de roles permitió que la participación no se concentrara únicamente en quienes poseían mayor facilidad para redactar o exponer. La revisión entre pares ayudó a detectar errores, integrar aportes y mantener coherencia. Estos resultados concuerdan con Espinal et al. (2022), quienes comprobaron que el trabajo colaborativo favorece la interpretación y el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. De igual manera, Cherres-Vargas y Aguilar-Gordón (2025) sostienen que la filosofía desarrolla pensamiento crítico cuando se trabaja mediante diálogo, análisis de casos e interpretación de fenómenos.

Sin embargo, el impacto identificado fue de naturaleza cualitativa y estuvo sustentado en la observación y el análisis del producto. No se aplicaron pruebas estandarizadas antes y después de la experiencia, por lo que no resultó posible establecer una magnitud cuantitativa del cambio. Pese a esta limitación, la coherencia alcanzada, la variedad de fuentes y la comparación de perspectivas mostraron avances en investigación, argumentación y aplicación del conocimiento. La actividad confirmó que el estudio de las corrientes filosóficas puede integrarse con Estudios Sociales e Historia para promover aprendizajes contextualizados, trabajo colaborativo y una comprensión más crítica de la realidad.

CONCLUSIÓN

Se concluye que el diseño de una propuesta didáctica contextualizada y colaborativa constituye una alternativa pertinente para fortalecer el pensamiento crítico en Estudios Sociales e Historia. La integración de corrientes filosóficas con problemas reales favorece aprendizajes significativos, participación activa, argumentación fundamentada y cooperación, permitiendo que los estudiantes comprendan la realidad histórica y social desde perspectivas diversas, reflexivas y aplicables cotidianamente.

El diagnóstico permitió reconocer que las principales dificultades estudiantiles se relacionaron con la memorización de contenidos, la limitada evaluación de fuentes, la escasa construcción de argumentos y la dificultad para transferir conocimientos a situaciones reales. Estos hallazgos confirmaron la necesidad de promover preguntas problematizadoras, análisis comparativos, interpretación de evidencias y espacios sistemáticos de reflexión vinculados con su entorno social inmediato.

La fundamentación pedagógica demostró que el neorrealismo, el neopositivismo, el vitalismo y el pragmatismo ofrecen perspectivas complementarias para interpretar procesos históricos y sociales. El

primero examina estructuras de poder; el segundo exige evidencias verificables; el tercero valora la complejidad de la vida; y el cuarto orienta el conocimiento hacia acciones y soluciones prácticas, críticas, éticas y contextualizadas para los estudiantes.

La estructuración de actividades colaborativas evidenció que el análisis de fuentes, los estudios de casos, los debates y la producción grupal pueden transformar el aprendizaje filosófico en una experiencia activa. La asignación de roles, la revisión entre pares y la socialización de resultados fortalecieron la responsabilidad compartida, la comunicación, la argumentación y la aplicación práctica de conocimientos históricos y sociales.

REFERENCIAS

Aguilar, F., & Cherres, D. (2025). Contribuciones de la filosofía de la educación para el desarrollo del pensamiento crítico. *Cátedra, VIII*(1), 104–121. doi:https://doi.org/10.29166/catedra.v8i1.6183

Azcuy, P. (2021). El vitalismo como fundamentación científica, filosófica y antropológica de la bioética. *Revista de Bioética*, 4 - 14. Obtenido de https://www.cbioetica.org/revista/203/0414.pdf

Benavides, C., & Ruíz, A. (2022). El pensamiento crítico en el ámbito educativo: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación, IV*(2), 62-79. doi:https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.004

Beraldi, G. (2021). El Nuevo Realismo en la filosofía latinoamericana. Revisión de supuestos ontológicos y epistemológicos en el realismo de M. Beuchot:I. El dualismo naturaleza-cultura. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 397-420. doi:ttps://doi.org/10.5209/asem.72792

Carchi, J., & Morocho, S. (2023). Pensamiento crítico en el área de Estudios Sociales de la EGB superior mediante la enseñanza virtual: una mirada a las experiencias docentes. *South American Research Journal, III*(1), 17-29. doi:https://doi.org/10.5281/zenodo.8014667

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

Castañeda, M. (2022). La cientificidad de metodologías cuantitativa, cualitativa y emergentes. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1 - 12. doi:http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2022.1555

Cevallos, A., & Mora, A. (2022). Fuentes históricas primarias para el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de Historia. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, VI*(26), 1824-1836. doi:https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.454

Chávez, E. (2025). El pensamiento crítico y su importancia en la educación básica latinoamericana. *ReHuSo, X*(1), 10-21. doi:https://doi.org/10.33936/rehuso.v10i1.6494

Chavez, R., Carmen, M., Sandoval, J., & Gallo, J. (2024). Historical method and critical thinking in secondary school students. *Universidad Ciencia y Tecnología, XXVIII*, 229-238. doi:https://doi.org/10.47460/uct.v28iSpecial.792

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

Espinoza, M. (2022). El principio vital, un enigma enterrado vivo. *Revista de filosofía*, 87-92. Obtenido de https://www.scielo.cl/pdf/rfilosof/v79/0718-4360-rfilosof-79-00087.pdf

López, J. G., Mestre, L., & Jiménez, F. (2024). Vitalismo: de la filosofía de la vida a la medicina. *Cirujano General* , 131-136. doi:10.35366/118284

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

Martínez, S., & Martínez, A. (2024). Del neorrealismo al neorruralismo. La migración rural a través del análisis comparado de La piel quemada (Josep Maria Forn, 1967) y Suro (Mikel Gurrea, 2022). *SERIARTE Revista científica de series televisivas y arte audiovisual*, 206 - 228. doi:10.21071/seriarte.v6i.16895

Mendoza, A., & Vera, M. (2025). Análisis de Fundamentos Teóricos del Pensamiento Crítico Mediante Revisión Sistemática de Estudios en Ecuador. *Revista Scientific, X*(3), 153–171. doi:https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.E3.8.153-171

Molina, A., & Durán, C. (2021). Fundamentos epistemológicos del Realismo jurídico: Empirismo, Neopositivismo y actos de habla. *Iuris Dictio*, 13. doi:https://doi.org/10.18272/iu.v28i28.2363

Moreno, J. (2024). la relevancia del pragmatismo en la filosofía latinoamericana. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana, XLV*(130), 10-12. doi:http://dx.doi.org/10.15332/25005375

Rincón, J. (2024). Pragmatismo y tecnología en el fomento de la investigación y pensamiento crítico sobre cambio climático y Antropoceno. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 1-25. doi:https://doi.org/10.22430/21457778.2521

Rivero, P., Aso, B., & García, S. (2023). Progresión del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria: fuentes y pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, XXV*(9), 1-16. doi:https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e09.4338

Vivares, E. (2023). *Metodología en economía política global: notas sobre la enseñanza e investigación en el nivel de posgrado.* Quito : FLACSO Ecuador . doi:https://doi.org/10.46546/2023-47atrio.

Vivas, J., López, J., Alvarado, C., Osorto, E., & Chávez, E. (2024). Perspectivas neorrealistas en torno al mundo: argumentos y contraargumentos. *EKNÉ Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 44 - 48. doi:https://doi.org/10.5281/zenodo.10573600

Wledemann, S., & Pérez, N. (2023). Pedagogías de futuro: habitar procesos de creación como laboratorios de pragmatismo especulativo. *Nómadas* , 1 - 15. doi:10.30578/nomadas.n57a11

Yauli, M., Freire, Á., Rodriguez, J., & Espinoza, C. (2024). Ciencias Sociales y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de Básica Superior en Ecuador. *Revista Ciencia Innovadora, II*(4), 1-14. doi:https://doi.org/10.64422/rci.v2n4.2024.43