METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN PEDAGOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES II

AUTORÍA

CARLOS EDUARDO FONSECA LARGO
JOHNNY EDISON OLIVO SOLIS

EDICIONES RISEI

COLECCIÓN:
Educación en acción: Praxis, currículo y subjetividades

UNEMI POSGRADOS

Metodología de la investigación en pedagogía de las ciencias sociales II

Autores

Carlos Eduardo Fonseca Largo
Universidad Estatal de Milagro
cfonsecal@unemi.edu.ec
hhttps://orcid.org/0009-0000-9064-2629

Johnny Edison Olivo Solis
Universidad Estatal de Milagro
jolivos@unemi.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-8408-2466

© Ediciones RISEI, 2025

Todos los derechos reservados.
Este libro se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución CC BY 4.0 Internacional.

Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la posición la editorial.

Editorial: *Ediciones RISEI*
Colección Educación en acción: Praxis, currículo y subjetividades
Título del libro: Metodología de la investigación en pedagogía de las ciencias sociales II
Autoría: Carlos Fonseca / Johnny Olivo (Docentes UNEMI)
Edición: Primera edición
Año: 2025
ISBN digital: 978-9942-596-05-5
DOI: https://doi.org/10.63624/risei.book-978-9942-596-05-5

Coordinación editorial: Jorge Maza-Córdova y Tomás Fontaines-Ruiz
Corrección de estilo: Unidad de Redacción y Estilo
Diagramación y diseño: Unidad de Diseño
Revisión por pares: Sistema doble ciego de revisión externa

Machala – Ecuador, diciembre de 2025

Este libro fue diagramado en InDesign.
Disponible en: https://editorial.risei.org/
Contacto: info@risei.org

Resumen

El libro Metodología de la investigación en pedagogía de las Ciencias Sociales constituye una propuesta integral para comprender, aplicar y transformar los procesos investigativos en el campo educativo, especialmente desde la práctica docente en Ciencias Sociales. A lo largo de sus cuatro capítulos, la obra articula fundamentos epistemológicos, estrategias didácticas, el rol crítico del docente y la prospectiva educativa, con el propósito de consolidar una metodología de investigación situada, ética y transformadora.

El primer capítulo aborda los fundamentos epistemológicos que sustentan la investigación en Ciencias Sociales. Se examina la evolución del pensamiento científico, desde el racionalismo clásico hasta las perspectivas hermenéuticas y complejas. El texto critica las limitaciones del positivismo y reconoce la necesidad de complementar enfoques cualitativos y cuantitativos mediante procesos de triangulación. La inclusión del paradigma de la complejidad, posiciona la investigación educativa como un proceso que integra lo cognitivo, lo ético y lo contextual. Este enfoque resulta especialmente pertinente para la pedagogía latinoamericana, donde los fenómenos educativos exigen análisis situados y abiertos a la diversidad sociocultural.

El segundo capítulo profundiza en las estrategias didácticas como herramientas pedagógicas para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Se destaca el pensamiento estratégico como eje articulador para diseñar experiencias formativas complejas, pertinentes y creativas. El capítulo analiza contextos estratégicos (político, sociocultural, económico, tecnológico, militar, geográfico e histórico) y su relación con el currículo, mostrando cómo influyen en la toma de decisiones docentes. Asimismo, se desarrollan metodologías activas como dispositivos que fomentan autonomía, colaboración y pensamiento crítico en los estudiantes.

El tercer capítulo centra su atención en el papel del docente como líder crítico y mediador del aprendizaje. Se describe la transición del docente transmisor al docente reflexivo, comprometido con la transformación social. Desde la pedagogía latinoamericana, se retoman aportes, enfatizando la educación como práctica emancipadora. El pensamiento complejo y la semiótica

se integran como marcos para interpretar la realidad y promover aprendizajes significativos. Además, se aborda el liderazgo pedagógico, la gestión emocional y la neuroeducación como claves para consolidar aulas democráticas y colaborativas, donde la ciudadanía crítica se construye cotidianamente.

El cuarto capítulo explora la investigación prospectiva como vía para anticipar y construir futuros educativos posibles. El método Delphi, se analiza como herramienta para obtener consenso experto y proyectar escenarios educativos. El capítulo también revisa técnicas prospectivas como el análisis estructural, la construcción de escenarios y las matrices de impacto. Se plantea que la investigación educativa debe trascender la mera descripción del presente para orientar decisiones éticas y estratégicas hacia la construcción de sociedades más justas, sostenibles e inclusivas.

Palabras clave: Epistemología; Complejidad; Estrategias didácticas; Pensamiento crítico; Prospectiva educativa.

Contenido

Capítulo I **11**

Fundamentos epistemológicos y paradigmas de la investigación en Ciencias Sociales

- Introducción—11
- Epistemología y método científico—14
- Metodologías de investigación—18
- Paradigma de la complejidad—22
- La investigación como construcción ética, contextual y transformadora—26
- Referencias—33

Capítulo I **37**

Estrategias didácticas como recurso pedagógico en la enseñanza de las Ciencias Sociales

- Introducción—37
- Pensamiento estratégico y complejo—39
- Metodologías activas y pensamiento estratégico—50
- El docente como diseñador de estrategias—55
- Hacia una didáctica estratégica en la pedagogía social—63
- Referencias—69

Capítulo I **75**

El papel protagónico del docente de Ciencias Sociales en la enseñanza-aprendizaje crítico

- Introducción—73
- El docente como promotor del pensamiento crítico—75
- El pensamiento complejo y el método semiótico—80
- Liderazgo pedagógico y gestión de aula—84
- El docente como líder social y constructor de ciudadanía crítica—88
- Referencias—94

Capítulo IV **101**

Investigación y prospectiva en la educación social: del aula al futuro

- Introducción—99
- El método Delphi en la investigación educativa—103
- Metodología y adaptación educativa—109
- Prospectiva estratégica y educación—117
- La investigación educativa como vía para construir futuros sostenibles e inclusivos—124
- Referencias—132

Capítulo I

Fundamentos epistemológicos y paradigmas de la investigación en Ciencias Sociales

Introducción

La epistemología, entendida como la teoría del conocimiento, constituye un eje estructural en la investigación de las Ciencias Sociales, pues determina qué se considera evidencia válida, cómo se produce y analiza la información, y qué tipo de afirmaciones pueden derivarse de ese proceso. En investigaciones recientes, se ha mostrado que las diferencias epistemológicas pueden convertirse en una barrera significativa para la integración de metodologías entre disciplinas, incluso en campos altamente especializados como la lingüística de corpus (McEnery & Brookes, 2024). Este hallazgo refleja una realidad transversal en las Ciencias Sociales: la coexistencia de múltiples orientaciones epistemológicas que con frecuencia carecen de puentes de comunicación efectivos.

Las Ciencias Sociales y Humanidades mantienen una relación compleja con los distintos posicionamientos epistemológicos. Muchas disciplinas han adoptado enfoques interpretativos y convencionalistas que reconocen la naturaleza dinámica, situada y culturalmente mediada de los fenómenos sociales (McEnery & Brookes, 2024). Esta orientación contrasta con tradiciones

ISBN 978-9942-596-05-5 | 2025
https://editorial.risei.org

positivistas que históricamente han privilegiado la búsqueda de leyes generales, la objetividad metodológica y la independencia respecto al contexto. Reconocer esta diversidad es fundamental para comprender la investigación en áreas como la traducción, donde la conciencia de los problemas ontológicos y epistemológicos propios de su carácter híbrido ha permitido mejorar la práctica investigativa y su coherencia metodológica (Castro, 2023).

El positivismo, durante décadas, constituyó el paradigma dominante en múltiples disciplinas, especialmente aquellas basadas en mediciones, análisis empíricos y metodologías cuantitativas. En la lingüística de corpus, por ejemplo, ha prevalecido una alineación naturalista y positivista, orientada hacia la objetividad y el análisis sistemático de grandes colecciones de datos (McEnery & Brookes, 2024). Sin embargo, sus limitaciones se vuelven evidentes cuando intenta aplicarse a fenómenos sociales complejos, profundamente vinculados a intencionalidades humanas, significados culturales y contextos históricos. Este reconocimiento ha impulsado discusiones contemporáneas en filosofía de la ciencia sobre la necesidad de comprender la relación entre metodologías y visiones epistemológicas de manera más flexible, cuestionando la asociación rígida entre métodos cuantitativos y epistemologías positivistas (Lazarus et al., 2025).

Como contrapeso al positivismo, las epistemologías interpretativistas y convencionalistas han adquirido un papel central en la investigación social. El interpretativismo parte de la premisa de que la realidad social se construye a través de significados producidos por los actores, lo que exige comprender la perspectiva de quienes participan en los fenómenos estudiados (Lomas, 2015). Por su parte, el convencionalismo reconoce que los fenómenos sociales dependen fuertemente del contexto, por lo que rechaza la idea de leyes universales y aboga por métodos capaces de captar variaciones culturales y situacionales (McEnery & Brookes, 2024). Estas perspectivas han demostrado su utilidad en investigaciones transculturales, donde se han identificado patrones universales del bienestar humano sin dejar de reconocer sus variaciones culturales profundas (Lomas, 2015).

En este panorama, el realismo crítico ha emergido como una alternativa epistemológica integradora. Esta corriente sostiene que existe una realidad independiente del observador, pero que nuestro acceso a ella está mediado por estructuras sociales, lenguajes y contextos culturales (McEnery & Brookes, 2024). El realismo crítico subraya la necesidad de que los investigadores expliciten sus supuestos epistemológicos y mantengan una postura reflexiva respecto a sus decisiones teóricas y metodológicas.

Esta reflexividad no solo fortalece la validez del conocimiento producido, sino que permite que otros investigadores evalúen críticamente los fundamentos de un estudio.

La complejidad epistemológica de las Ciencias Sociales se potencia por su carácter multidisciplinar e interdisciplinario. Disciplinas como sociología, psicología, antropología, economía y lingüística convergen en la investigación educativa, aportando enfoques y metodologías diversas. La investigación en traducción ofrece un ejemplo ilustrativo de esta convergencia, ya que combina perspectivas provenientes de las ciencias cognitivas, las humanidades y las ciencias sociales, cada una con sus propios supuestos epistemológicos (Castro, 2023). Esta diversidad exige desarrollar competencias de traducción conceptual entre lenguajes disciplinares, así como marcos integradores que faciliten la cooperación multiparadigmática (McEnery & Brookes, 2024).

A esta complejidad se suman implicaciones éticas y decoloniales que interpelan directamente la práctica investigativa. Desde mediados del siglo XX, se ha consolidado un cuerpo de debates deontológicos que enfatiza la responsabilidad del investigador con la sociedad, con los participantes y con la comunidad científica (Orbegozo & Rivas-Ramírez, 2024). La investigación no puede desvincularse de su impacto social ni de los contextos de poder que la atraviesan. Las perspectivas críticas y decoloniales han mostrado cómo la producción de conocimiento puede reproducir desigualdades entre centros y periferias, privilegiando epistemologías hegemónicas y marginalizando saberes locales y comunitarios (Orbegozo & Rivas-Ramírez, 2024). En el ámbito latinoamericano, esta crítica resulta especialmente pertinente, pues invita a construir metodologías que reconozcan la diversidad cultural, la historicidad de los pueblos y la necesidad de una investigación comprometida con la justicia social.

Finalmente, el campo de la investigación social contemporánea muestra una creciente apertura hacia enfoques multiparadigmáticos. Este movimiento reconoce que la complejidad de los desafíos actuales exige marcos flexibles capaces de integrar metodologías diversas y fomentar la colaboración interdisciplinaria (Berrang-Ford et al., 2015). La investigación rigurosa en Ciencias Sociales requiere, por tanto, un equilibrio entre solidez metodológica, reflexividad epistemológica y compromiso ético.

Esta introducción establece el marco conceptual que orienta el capítulo: comprender los fundamentos epistemológicos que sustentan las investigaciones en Ciencias Sociales y su impacto en las metodologías, paradigmas científicos y prácticas investigativas en educación.

Epistemología y método científico

La epistemología constituye el fundamento filosófico sobre el cual se construyen los métodos y enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. No se trata solo de una "teoría del conocimiento" en abstracto, sino del conjunto de supuestos que permiten responder preguntas como: ¿qué es conocer?, ¿qué cuenta como evidencia?, ¿cómo validamos lo que afirmamos sobre la realidad social? Desde esta perspectiva, la epistemología proporciona el suelo sobre el que se diseña el método científico y se toman decisiones metodológicas en cada investigación.

En el campo de la investigación social y educativa, esta dimensión epistemológica es especialmente relevante porque los fenómenos que se estudian son complejos, históricos y cargados de significados. Por ello, la epistemología no se reduce a un ejercicio filosófico previo al trabajo empírico, sino que orienta, de manera continua, la forma en que se formulan problemas, se seleccionan técnicas, se interpretan datos y se devuelven resultados a las comunidades implicadas (Ros et al., 2024).

En el marco de este libro, la epistemología se asume en un doble sentido:

1. como reflexión crítica sobre el conocimiento científico y sus límites,
2. como fundamento para un uso contextualizado y ético del método científico en la investigación educativa de las Ciencias Sociales.

La tradición epistemológica ha mostrado que conocer no es simplemente "registrar" una realidad ya dada, sino interactuar con ella desde marcos teóricos, lenguajes y prácticas históricamente situadas. Desde Piaget, por ejemplo, se entiende que el conocimiento implica un tránsito de estados menos a más complejos a través de procesos de construcción activa, donde el sujeto reorganiza y reequilibra sus esquemas cognitivos en interacción con el entorno.

Otros autores como Ceberio y Watzlawick enfatizan que la epistemología se ocupa de los métodos, fundamentos y límites del conocimiento, integrando tanto la experiencia cotidiana como los procedimientos formales de validación científica. Esta visión es especialmente fecunda para las Ciencias Sociales, donde la experiencia vivida de estudiantes, docentes y comunidades no puede ser tratada como "ruido" anecdótico, sino como fuente legítima de comprensión.

En contextos latinoamericanos, marcados por desigualdades estructurales, memorias de colonialismo y luchas por la justicia social, la epistemología adquiere además una dimensión política. No es lo mismo investigar la escuela desde parámetros

eurocéntricos que hacerlo desde marcos que reconocen los saberes comunitarios, indígenas, afrodescendientes o populares. De ahí que la reflexión epistemológica en educación deba preguntarse no solo cómo conocemos, sino también desde dónde conocemos y para quién producimos conocimiento.

La realidad social es inherentemente compleja y multidimensional. Una escuela, por ejemplo, no puede comprenderse solo como un edificio ni como un conjunto de indicadores de logro: es, a la vez, espacio físico, red de relaciones afectivas, campo de disputas simbólicas, espacio de regulación estatal y escenario de proyectos de vida. Esta complejidad exige posiciones epistemológicas que reconozcan la interconexión de saberes y la necesidad de integrar múltiples perspectivas (Ros et al., 2024).

Desde esta óptica, no resulta suficiente anclarse en un único paradigma (solo positivista, solo interpretativo, solo crítico). Más bien, se requiere una epistemología abierta, capaz de articular enfoques cuantitativos y cualitativos, análisis de estructuras y comprensión de significados, estudio de regularidades y atención a lo singular. Esta perspectiva dialoga con las propuestas del pensamiento complejo, que reclama integrar análisis y síntesis, inducción y deducción, en lugar de oponerlas mecánicamente.

En la práctica pedagógica, esto se traduce en investigaciones que, por ejemplo, combinan:

- cuestionarios para captar tendencias en el clima escolar,
- entrevistas a profundidad para comprender experiencias de discriminación, y
- análisis documental del currículo oficial que enmarca dichas prácticas.

En este contexto, la transdisciplinariedad emerge como una respuesta potente a los desafíos de la investigación social y educativa. A diferencia de la multidisciplina (varias disciplinas trabajando en paralelo) o la interdisciplinariedad (intercambio entre disciplinas afines), la transdisciplinariedad busca construir marcos de comprensión que trasciendan las fronteras disciplinarias e integren aportes de la sociología, la pedagogía, la psicología, la filosofía, la economía, la antropología y otros campos (Ros et al., 2024).

Ros et al. (2024) subrayan que esta perspectiva no es un simple "mezclar teorías", sino un modo de concebir la producción de conocimiento desde la complejidad. En investigación educativa, esto supone estudiar un problema articulando:

- condiciones económicas y laborales de las familias (economía, sociología),
- prácticas de enseñanza y clima de aula (pedagogía, psicología educativa),

- representaciones culturales sobre la escuela y el trabajo (antropología),
- políticas públicas y marcos normativos (ciencias políticas, derecho educativo).

Un elemento central que destacan Ros et al. (2024) es el papel de la metáfora como herramienta para el pensamiento transdisciplinario. La metáfora permite "conectar mundos" y traducir conceptos entre lenguajes disciplinares distintos. Cuando un docente-investigador habla de la escuela como "ecosistema" o del aula como "laboratorio de ciudadanía", está utilizando metáforas que integran saberes de la ecología, las ciencias políticas y la pedagogía. Estas figuras no son adornos retóricos, sino puentes epistemológicos que ayudan a pensar lo educativo más allá de compartimentos estancos.

Asumir una epistemología compleja y transdisciplinar no implica renunciar al rigor científico; al contrario, exige redefinirlo. La literatura reciente señala que la investigación social rigurosa se apoya en principios epistemológicos explícitos que orientan la validez y confiabilidad del conocimiento producido (Ros et al., 2024). Esto incluye:

- **Claridad en los supuestos epistemológicos:** explicitar si se parte de un enfoque más bien positivista, interpretativo, crítico, decolonial, etc.
- **Coherencia entre epistemología, método y técnicas:** no es consistente, por ejemplo, declararse crítico y luego analizar datos como si fueran "neutros" respecto a las relaciones de poder.
- **Reflexividad:** reconocer la posición del investigador (docente, funcionario, miembro de la comunidad) y cómo esta afecta la producción de datos y su interpretación.
- **Contrastación y apertura a la crítica:** someter el conocimiento producido al escrutinio de pares, comunidades académicas y, en lo posible, de los propios sujetos involucrados.

Autores como Martínez y Ríos (2006) recuerdan que la epistemología analiza los problemas cognitivos de la ciencia y que las escuelas epistemológicas (racionalismo, empirismo, fenomenología, hermenéutica) ofrecen distintos acentos sobre objetividad, subjetividad e interpretación.

En educación, estos principios se concretan, por ejemplo, en el diseño de una investigación-acción en aula donde el docente documenta sistemáticamente sus intervenciones, triangula fuentes (observaciones, producciones de estudiantes, entrevistas) y discute sus hallazgos con colegas y estudiantes, evitando conclusiones apresuradas o meramente anecdóticas.

El método científico puede entenderse como el marco operativo que organiza la actividad investigativa: desde la identificación del problema hasta la socialización de los resultados. En su formulación clásica, el método incluye etapas como:

1. delimitación del tema,
2. revisión de fuentes,
3. formulación del problema y preguntas,
4. elaboración de un marco teórico,
5. definición de una estrategia metodológica,
6. recolección y análisis de datos,
7. presentación y discusión de resultados.

En Ciencias Sociales, estas etapas se aplican, pero con una sensibilidad particular frente a la diversidad cultural, la historicidad de los fenómenos y la implicación ética con los sujetos. Así, el diseño de una investigación sobre violencia escolar no puede limitarse a "medir incidentes": debe problematizar cómo se define la violencia, quién nombra qué como violento, cómo influyen género, etnia o clase social en esas definiciones y qué efectos tiene la investigación sobre la comunidad escolar.

Autores como Hernández et al. (2010) y Orozco (1997) han insistido en que tanto los métodos cuantitativos como los cualitativos forman parte del repertorio del método científico en Ciencias Sociales, y que su integración ofrece una comprensión más rica y equilibrada de los fenómenos estudiados.

Las metodologías contemporáneas en Ciencias Sociales tienden a integrar múltiples métodos y paradigmas como respuesta a la complejidad del mundo social y académico (Ros et al., 2024). Ello incluye:

- combinar encuestas con entrevistas en profundidad,
- articular análisis estadístico con análisis discursivo,
- usar herramientas digitales (software de análisis cualitativo, gestores bibliográficos, bases de datos) como apoyo a procesos rigurosos de interpretación.

Esta integración no es solo técnica: es epistemológica. Supone aceptar que ningún método, por sí solo, agota la realidad, y que la combinación debe ser coherente con la pregunta de investigación y con los compromisos éticos del investigador.

Por ello, la formación de investigadores en pedagogía de las Ciencias Sociales no puede limitarse a enseñar "técnicas" aisladas (cómo aplicar un cuestionario, cómo hacer una entrevista), sino que debe fomentar una comprensión profunda de los fundamentos epistemológicos de cada enfoque (Ros et al., 2024). Para un docente de Ciencias Sociales en formación, esto significa, por ejemplo:

- saber cuándo tiene sentido usar un diseño experimental y cuándo es más adecuado un estudio de caso o una etnografía escolar;
- comprender qué tipo de conocimiento produce cada diseño y qué tipo de decisiones pedagógicas puede orientar;
- ser capaz de justificar sus elecciones metodológicas frente a colegas, directivos y comunidades.

Los enfoques transdisciplinarios e integrados ofrecen grandes oportunidades para enriquecer la investigación social y educativa, pero plantean también desafíos importantes (Ros et al., 2024). Entre ellos:

- evitar la superficialidad: integrar muchas perspectivas sin profundizar en ninguna;
- superar resistencias institucionales y académicas que siguen organizadas en lógicas muy disciplinares;
- aprender a trabajar en equipos heterogéneos, donde dialogan distintas tradiciones teóricas y metodológicas.

Sin embargo, en un mundo dominado por la complejidad, la integración de perspectivas ya no es un lujo, sino una necesidad. Para la pedagogía de las Ciencias Sociales, esta renovación epistemológica abre la puerta a investigaciones que:

- se vinculen de manera más estrecha con las escuelas y comunidades,
- articulen saberes académicos con saberes populares,
- contribuyan a la transformación educativa y a la justicia social, en sintonía con las tradiciones críticas y decoloniales latinoamericanas.

En síntesis, epistemología y método científico no son dos dimensiones separadas, sino niveles complementarios de la misma práctica investigativa: la epistemología ofrece el horizonte de sentido y el método organiza el camino. Para el docente-investigador en Ciencias Sociales, comprender esta articulación es condición indispensable para producir conocimiento pertinente, riguroso y éticamente comprometido con la realidad educativa que busca transformar.

Metodologías de investigación

La reflexión sobre las metodologías de investigación en Ciencias Sociales exige partir del reconocimiento de que estas no son simples herramientas técnicas ni procedimientos estandarizados aplicables a cualquier realidad. Por el contrario, las metodologías constituyen configuraciones complejas de decisiones epistemológicas, teóricas y prácticas que se articulan para permitir la comprensión de fenómenos sociales profundamente dinámicos.

En este sentido, investigar en Ciencias Sociales implica un ejercicio crítico constante: no basta con aplicar técnicas, sino que es necesario comprender los fundamentos que les dan sentido y los modos en que éstas transforman la mirada del investigador sobre la realidad. Tal como advierte Castro (2023), la naturaleza del conocimiento en disciplinas como la traducción, la educación o la sociología está atravesada por tensiones epistemológicas y ontológicas que deben ser reconocidas si se busca producir investigaciones rigurosas y conceptualmente sólidas. Ignorar estas tensiones conduce con frecuencia a estudios metodológicamente correctos en apariencia, pero epistemológicamente débiles o conceptualmente fragmentados.

Las Ciencias Sociales abarcan una pluralidad de objetos de estudio que no pueden ser abordados con una única metodología ni bajo un único paradigma. La diversidad de estos objetos responde a la diversidad de experiencias humanas y a la multiplicidad de contextos en los que dichas experiencias se configuran. Por esta razón, no existe un método universal para las Ciencias Sociales; antes bien, lo metodológico emerge como un campo en disputa donde convergen tradiciones heredadas, innovaciones recientes, tensiones entre enfoques cuantitativos y cualitativos, y crecientes demandas por metodologías críticas, decoloniales, interseccionales y participativas.

El investigador social se encuentra así ante la necesidad de realizar elecciones metodológicas permanentemente justificadas. Estas elecciones no son neutrales: responden a supuestos sobre la realidad, la verdad, la objetividad, la subjetividad y las relaciones de poder que atraviesan cualquier proceso de investigación. En este sentido, Castro (2023) señala que la investigación social requiere una consciencia explícita de los problemas fundamentales que surgen de la posición de las Ciencias Sociales en el sistema científico. Esta consciencia epistemológica es indispensable para evitar representaciones confusas del objeto de estudio, análisis superficiales o conclusiones no fundamentadas, frecuentes en investigaciones que no han elaborado una reflexión suficiente sobre cómo se construye el conocimiento en los fenómenos humanos.

La complejidad de la realidad social no puede ser reducida a una sola dimensión. Un fenómeno como la deserción escolar, por ejemplo, no puede explicarse únicamente desde variables estadísticas ni solo desde narrativas individuales: exige comprender condiciones socioeconómicas, dinámicas afectivas, políticas públicas, prácticas pedagógicas, proyectos de vida, condiciones de infraestructura escolar, expectativas familiares, tensiones culturales y factores territoriales. La dimensión educativa es solo

una pieza dentro de un entramado mucho más amplio de relaciones sociales. Es por ello que la investigación educativa no puede limitarse a enfoques exclusivamente pedagógicos: requiere integrar perspectivas provenientes de la sociología, la psicología, la antropología, la economía, la historia, la filosofía, los estudios de género y de juventudes, y múltiples disciplinas que permiten comprender la complejidad de lo social en toda su amplitud.

Así, las metodologías de investigación en Ciencias Sociales deben reconocer esa pluralidad disciplinar y construir caminos que permitan transitar entre enfoques diversos sin renunciar al rigor científico. La investigación sobre juventudes rurales en Argentina realizada por Bares et al. (2024) constituye un buen ejemplo de esta necesidad de enfoques integrados. En su estudio, los autores subrayan que el análisis de un grupo social específico exige una combinación de perspectivas que reconozcan simultáneamente las particularidades generacionales, las condiciones socioeconómicas del territorio, las trayectorias productivas, las políticas públicas que moldean las oportunidades de vida, las experiencias culturales específicas y las prácticas educativas que influyen en el desarrollo juvenil. Este tipo de análisis revela que los fenómenos sociales rara vez pueden comprenderse desde un único nivel de lectura; requieren múltiples aproximaciones para captar la totalidad de sus dimensiones.

Esta idea puede trasladarse directamente al campo de la pedagogía de las Ciencias Sociales, donde los problemas de investigación que enfrentan los docentes-investigadores suelen presentar múltiples niveles de complejidad. Por ejemplo, comprender la formación ciudadana en estudiantes de secundaria no puede realizarse únicamente midiendo conocimientos cívicos, pues la ciudadanía se expresa también en prácticas, valores, actitudes, experiencias familiares, pertenencias comunitarias, experiencias institucionales, identidades culturales e incluso emociones asociadas a la participación social. Una metodología que pretenda captar este fenómeno debe entonces articular instrumentos cuantitativos que permitan identificar tendencias generales y, al mismo tiempo, técnicas cualitativas que permitan comprender en profundidad las vivencias y significados que los estudiantes atribuyen a su participación ciudadana. Esta integración metodológica no es resultado de una moda académica, sino una exigencia que deriva de la complejidad de los fenómenos educativos contemporáneos.

La investigación social, además, requiere incorporar la dimensión contextual como principio metodológico fundamental. Castro (2023) es enfático al señalar que uno de los errores más

frecuentes en las Ciencias Sociales consiste en estudiar procesos o productos sin considerar la función que cumplen dentro del sistema social en el que emergen. Por ejemplo, investigar la violencia escolar sin considerar las condiciones estructurales que la alimentan resulta insuficiente. Solo una metodología que contemple la función del fenómeno dentro de su contexto puede producir explicaciones robustas y socialmente relevantes. Del mismo modo, el estudio de prácticas docentes no puede desligarse de las condiciones de trabajo del profesorado, de las políticas educativas vigentes, de las dinámicas de gestión institucional o de las construcciones culturales sobre el rol del maestro.

La multidimensionalidad del análisis social implica también reconocer la importancia de incorporar perspectivas interseccionales en la investigación. Tal como señalan Bares et al. (2024), los fenómenos sociales deben analizarse considerando las interacciones entre lo generacional, lo territorial, lo sociocultural, lo político, lo económico y lo experiencial. Esta perspectiva ha adquirido especial relevancia en América Latina, donde las desigualdades históricas han configurado identidades múltiples que no pueden comprenderse desde análisis simplificados. En el campo educativo, por ejemplo, la experiencia de un estudiante indígena en un contexto urbano no puede explicarse únicamente desde su identidad étnica, sino en diálogo con su clase social, género, nivel educativo de la familia, idioma, condiciones territoriales y políticas públicas que regulan su escolarización. Una metodología capaz de captar estas interacciones debe ser necesariamente flexible, dialógica y crítica.

De este modo, la práctica investigadora se fortalece cuando el investigador adopta una postura reflexiva respecto a sus propias elecciones metodológicas. Las decisiones sobre qué técnica utilizar, cómo recolectar los datos, cómo interpretar los resultados y cómo presentar los hallazgos no pueden ser asumidas acríticamente; deben estar fundamentadas en una reflexión epistemológica coherente con el objeto de estudio. Esta postura reflexiva permite construir investigaciones más sólidas, más transparentes y, sobre todo, más pertinentes para la transformación social y educativa. El investigador debe preguntarse de manera constante: ¿qué presupuestos epistemológicos guían mi investigación?, ¿qué perspectivas estoy priorizando y cuáles estoy dejando fuera?, ¿qué límites tiene mi aproximación metodológica y cómo pueden complementarse?, ¿desde qué lugar social, cultural y político estoy investigando?

En el contexto latinoamericano, estas preguntas adquieren especial relevancia. Las metodologías importadas de centros académicos hegemónicos no siempre son adecuadas para analizar

realidades marcadas por desigualdades estructurales, memorias coloniales, tensiones territoriales y dinámicas culturales diversas. Por ello, la producción metodológica en América Latina debe asumir un enfoque crítico que permita adaptar, resignificar y crear metodologías que respondan a los desafíos específicos de nuestras sociedades. Este proceso implica reconocer la legitimidad de saberes locales, comunitarios e indígenas como fuentes de conocimiento válido y relevante, que pueden complementar las metodologías tradicionales de corte eurocéntrico.

En síntesis, las metodologías de investigación en Ciencias Sociales constituyen mucho más que un conjunto de técnicas: representan un modo de aproximarse a la realidad desde decisiones epistemológicas, teóricas y éticas profundamente interconectadas. Comprender esta naturaleza relacional permite a los investigadores superar visiones reduccionistas y adoptar enfoques integrados que respondan a la complejidad de los fenómenos sociales y educativos. Tal como lo proponen Castro (2023) y Bares et al. (2024), investigar exige un ejercicio crítico permanente, una atención al contexto y una apertura hacia la integración de múltiples perspectivas. Esto constituye no solo una exigencia metodológica, sino también un compromiso ético fundamental para la producción de un conocimiento riguroso, contextualizado y socialmente pertinente en el campo de las Ciencias Sociales y la pedagogía.

Paradigma de la complejidad

El paradigma de la complejidad constituye una transformación radical en la forma de comprender y estudiar los fenómenos sociales, y se presenta como una respuesta profunda a los límites del pensamiento reduccionista que predominó por décadas en las Ciencias Sociales. En la tradición moderna, la investigación científica estuvo organizada bajo la premisa de que la realidad podía descomponerse en partes aisladas para ser entendida y controlada. Esta lógica fragmentadora no solo marcó el desarrollo de la ciencia positivista, sino que permeó el trabajo académico, educativo y social. Sin embargo, la emergencia de fenómenos sociales cada vez más interdependientes —migraciones globales, crisis ambientales, desigualdades estructurales, nuevas formas de subjetividad, cambios tecnológicos acelerados— evidenció que las explicaciones lineales y unidimensionales resultan insuficientes para dar cuenta de la complejidad real.

En este contexto, el paradigma de la complejidad se asume como un horizonte epistemológico capaz de integrar dimensiones múltiples, reconocer la incertidumbre, comprender la

no-linealidad de los procesos sociales y articular saberes diversos. Como plantea Rodríguez (2022), la complejidad no constituye simplemente un paradigma más dentro del abanico metodológico, sino un transparadigma, un marco capaz de trascender las fronteras disciplinares y de situarse por encima de las estructuras metodológicas clásicas para permitir un acercamiento más integral al conocimiento. Esta perspectiva no busca sustituir los paradigmas existentes, sino dialogar con ellos, reconocer sus límites y articularlos en nuevas formas de comprensión más amplias y recursivas.

La contribución de Edgar Morin a este campo es fundamental, pues su pensamiento complejiza la idea de la vida, la sociedad y la cultura, proponiendo que toda realidad humana es simultáneamente unidad y multiplicidad, orden y desorden, autonomía y dependencia. Morin advierte que la realidad planetaria está atravesada por redes interconectadas de fenómenos que no pueden comprenderse aislando variables, sino analizando su articulación sistémica y su carácter incierto. Según Morin —interpretado por Rodríguez (2022)— la complejidad es una condición constitutiva de la vida en el planeta Tierra, y por ello exige la construcción de un trans-método, una forma de investigar que articule lo hermenéutico, lo comprensivo, lo ecosófico y lo diatópico, entendiendo que toda investigación social se enmarca en contextos históricos, culturales y ambientales específicos. La esencia de este pensamiento radica en la capacidad de asumir simultáneamente contradicciones, complementariedades y tensiones, reconociendo que la realidad social nunca se presenta de manera pura o lineal, sino como entramado vivo de múltiples dimensiones en interacción.

En esta misma línea, la crisis del paradigma positivista ha sido un punto de inflexión para la adopción del paradigma de la complejidad. Bonell et al. (2018) señalan que el positivismo se caracterizó por su búsqueda de leyes universales, por la primacía de la información empírica y por la equiparación entre términos teóricos y observables. No obstante, muchos fenómenos sociales no se ajustan a estas premisas, puesto que contienen elementos simbólicos, afectivos, culturales y relacionales que no pueden ser reducidos a mediciones estandarizadas. Esta crisis se agudiza cuando se reconoce que fenómenos como la ciudadanía, el aprendizaje, el trabajo comunitario o las desigualdades territoriales dependen de interpretaciones y significados que las metodologías estrictamente cuantitativas no pueden captar en su totalidad. Las investigaciones en lingüística de corpus analizadas por McEnery y Brookes (2024) evidencian, por ejemplo, que incluso en campos con fuerte tradición empírica persisten tensiones

entre epistemologías positivistas y perspectivas interpretativas, lo cual refleja una fractura epistemológica que atraviesa todo el campo de las Ciencias Sociales.

La complejidad se presenta entonces como un camino para superar este impasse epistemológico. La propuesta transmetódica de Rodríguez (2022) constituye una alternativa innovadora que rompe con la rigidez del método unidireccional. Esta perspectiva plantea que la investigación social debe organizarse en momentos analíticos, empíricos y propositivos que dialoguen entre sí, reconociendo la naturaleza flexible y no lineal del conocimiento. No se trata de aplicar técnicas de manera segmentada, sino de construir un proceso investigativo en el que los análisis conceptuales se articulen con las evidencias y ambos nutran propuestas transformadoras. De este modo, el transmétodo interpreta la investigación como un ejercicio recursivo en el que los hallazgos empíricos reconfiguran los marcos teóricos, y éstos, a su vez, orientan nuevas formas de intervención y acción educativa. Esta circularidad dinámica se alinea plenamente con los principios del pensamiento complejo.

En esta perspectiva, metodologías como la hermenéutica comprensiva, la ecosofía y la diatopía se convierten en caminos que permiten explorar la profundidad y diversidad del fenómeno social. La hermenéutica comprensiva posibilita la reconstrucción del sentido desde las experiencias de los actores; la ecosofía vincula los sistemas sociales con los ecosistemas naturales; y la diatopía reconoce la coexistencia de múltiples topoi culturales, elaborando puentes entre mundos que poseen racionalidades distintas. Estas metodologías se alejan de una visión neutral del conocimiento y asumen que investigar implica convivir con tensiones, contrastes y aprendizajes interdisciplinares.

Un ejemplo ilustrativo de la complejidad aplicada a la investigación social lo ofrece la etnografía experimental, que Leiva (2011) describe como una ruptura deliberada con el realismo etnográfico tradicional. Este tipo de etnografía incorpora elementos como el collage, el mito, la multiplicidad de voces y la narrativa polifónica para representar realidades que no pueden captarse mediante descripciones lineales. La etnografía experimental reside en el territorio de los "géneros confusos", donde antropología y literatura se entrelazan para generar modos alternativos de conocer. Esta metodología reconoce que la vida social está hecha tanto de estructuras observables como de subjetividades, imaginarios, emociones y contradicciones que solo pueden expresarse mediante formas textuales más complejas y abiertas. La incorporación de estas prácticas narrativas en la investigación social permite captar dimensiones que los métodos tradicionales

no logran alcanzar, generando un tipo de conocimiento más cercano a la experiencia real de los actores sociales.

El paradigma de la complejidad también implica una profunda revisión de los modos en que se concibe la formación universitaria, especialmente en contextos municipalizados o de educación popular. Rodríguez (2022) señala que la educación superior debe transformarse para superar los "viejos vicios" de la enseñanza tradicional, construida desde la repetición y la fragmentación, para convertirse en una experiencia formativa al servicio de la comunidad y del desarrollo humano. Esta transformación requiere una ética renovada que valore al otro como sujeto, no como objeto de formación, y una "antropolítica" que permita pensar colectivamente la condición humana en contextos de desigualdad. Desde esta perspectiva, la universidad municipalizada se concibe como un espacio de reconstrucción social y cultural, donde los saberes surgen del diálogo entre experiencia comunitaria, práctica educativa y conocimiento académico.

Estos procesos generan imaginarios sociales complejos que no pueden comprenderse desde modelos lineales de enseñanza-aprendizaje. Los imaginarios sobre la educación superior se configuran a partir de prácticas institucionales, trayectorias juveniles, dinámicas territoriales y expectativas comunitarias que interactúan de maneras no previsibles. La investigación sobre estos imaginarios requiere metodologías capaces de captar su multidimensionalidad y su carácter relacional, de modo que la formación universitaria pueda responder a las demandas sociales reales y no solo a estructuras curriculares rígidas.

La integración interdisciplinaria y la colaboración transdisciplinaria constituyen también elementos centrales del paradigma de la complejidad. Yu et al. (2024) analizan cómo la investigación social ha experimentado una tendencia creciente hacia enfoques interdisciplinarios que incorporan análisis de redes, minería de textos y metodologías avanzadas para rastrear fenómenos complejos como la responsabilidad social corporativa. Para estos autores, la investigación contemporánea tiende a volverse "más microscópica y a la vez más interdisciplinaria", lo que implica que las metodologías deben adaptarse a problemas más complicados y orientarse hacia lógicas causales que no pueden reducirse a modelos simples. Este análisis resalta que la complejidad exige que los investigadores sean capaces de navegar entre diversos campos, integrar lenguajes teóricos distintos y generar marcos interpretativos híbridos. En el campo de la pedagogía de las Ciencias Sociales, esta integración es indispensable para comprender fenómenos como la participación juvenil, las prácticas

escolares en contextos de desigualdad o los impactos de la tecnología en el aprendizaje y la socialización.

Finalmente, el paradigma de la complejidad posee implicaciones directas para la práctica investigativa. En primer lugar, requiere de una reflexividad epistemológica constante. El investigador debe reconocer sus presupuestos teóricos, sus posiciones políticas, sus vínculos con la comunidad estudiada y su papel dentro del proceso de construcción de conocimiento. Esta reflexividad no es un complemento del método, sino parte constitutiva del modo en que se construye evidencia en Ciencias Sociales. En segundo lugar, asumir la complejidad implica reconocer que toda investigación produce conocimientos parciales, provisionales y abiertos a revisión. La incertidumbre no se contempla como un obstáculo, sino como una característica natural de los fenómenos sociales. En tercer lugar, este paradigma exige una comunicación investigativa clara y situada, que permita que los hallazgos sean accesibles no solo para comunidades académicas, sino para los actores sociales involucrados. El conocimiento producido en Ciencias Sociales tiene implicaciones éticas y políticas, y su comunicación debe asumir esta responsabilidad.

El paradigma de la complejidad, en suma, no es una moda ni un discurso teórico abstracto, sino una forma de comprender y transformar la investigación en Ciencias Sociales. Permite articular saberes diversos, dialogar con tensiones epistemológicas, incorporar perspectivas interdisciplinarias, ampliar las estrategias metodológicas y, sobre todo, producir un conocimiento más honesto, más profundo y más pertinente frente a los desafíos contemporáneos. En el campo de la pedagogía y la investigación educativa el pensamiento complejo se vuelve indispensable para comprender realidades marcadas por desigualdades históricas, resistencias comunitarias, creatividad social y procesos formativos en permanente cambio.

La investigación como construcción ética, contextual y transformadora

En el marco de los debates contemporáneos en Ciencias Sociales, la investigación ha dejado de entenderse únicamente como un proceso técnico orientado a la producción de datos y resultados "objetivos", para concebirse cada vez más como una práctica situada que integra de manera inseparable dimensiones éticas, contextuales y transformadoras. Este desplazamiento implica un cambio profundo: la pregunta ya no es solo qué conocemos y cómo lo conocemos, sino también para qué, con quiénes y desde qué posicionamientos producimos conocimiento. En el campo de

la pedagogía de las Ciencias Sociales, esta reconceptualización es especialmente relevante, porque la investigación educativa se desarrolla en territorios atravesados por desigualdades, memorias históricas, relaciones de poder y proyectos de futuro que afectan directamente la vida de estudiantes, docentes y comunidades.

La dimensión ética de la investigación se ha ido consolidando como uno de los pilares fundamentales del quehacer científico. Estudios recientes que trabajan con revisión documental muestran cómo diferentes Estados, marcos jurídicos y literaturas especializadas han desarrollado principios éticos aplicables a campos tan sensibles como el uso de tecnologías emergentes en contextos de conflicto, tal como ocurre con los sistemas autónomos de armas letales (Flores, 2024). Aunque este ejemplo pertenece al campo del derecho internacional y la tecnología militar, ilustra con claridad que la ética no puede ser considerada un apéndice decorativo del método, sino una estructura profunda que orienta qué se investiga, cómo se investiga y con qué posibles consecuencias. Del mismo modo, en educación y Ciencias Sociales, las decisiones sobre qué grupos se estudian, qué voces se escuchan y qué efectos puede tener la investigación sobre las personas involucradas son decisiones éticas antes que meramente técnicas.

En el ámbito de la investigación transformadora, los dilemas éticos se hacen aún más visibles. Wittmayer et al. (2024) muestran que los investigadores que trabajan en proyectos colaborativos entre ciencia y práctica deben enfrentarse a la pregunta de quién define el problema, quién decide las prioridades, qué perspectivas se legitiman y cuáles quedan en los márgenes. Los estándares éticos institucionales, muchas veces heredados de la ética médica y centrados en el consentimiento informado y la confidencialidad, resultan insuficientes para guiar estos procesos, donde el investigador se convierte en co-actor de cambios sociales. En respuesta a ello, se ha empezado a construir, dentro de las propias comunidades académicas, orientaciones éticas basadas en pares que buscan definir qué significa actuar de manera moralmente responsable en contextos de investigación orientada al cambio social (Wittmayer et al., 2024). Para la pedagogía de las Ciencias Sociales, esto implica que los docentes-investigadores deben preguntarse no solo si cumplen con protocolos formales, sino si su investigación contribuye a la dignidad de las personas, a la ampliación de sus capacidades y a la justicia educativa.

En este escenario, la reflexividad se consolida como un componente clave para hacer operativa la dimensión ética. Ide y

Beddoe (2023) proponen entender la reflexividad como una práctica continua que atraviesa todas las fases de la investigación, desde la formulación del problema hasta la difusión de los resultados. Esta práctica implica, entre otras cosas, pensar sobre el propio pensamiento, observar las emociones que surgen en el trabajo de campo, reconocer los límites del rol del investigador y analizar las dinámicas de poder presentes en las relaciones con los participantes. La reflexividad no se reduce a un ejercicio introspectivo individual, sino que constituye un mecanismo de rigor: al hacer explícitos sus propios sesgos, posiciones y afectos, el investigador fortalece la transparencia y la credibilidad de su trabajo. En el aula de Ciencias Sociales, por ejemplo, un docente que investiga sus propias prácticas o las experiencias de sus estudiantes debe reconocer que su autoridad, su posición institucional y sus creencias influyen en lo que los estudiantes dicen, callan o aceptan, y que esa influencia debe ser asumida y analizada, no negada.

La investigación, además, es siempre contextual. No ocurre en el vacío, sino en escenarios atravesados por normas, culturas, instituciones, historias, economías y geografías específicas. Argyropoulou y Lintzerakou (2025) subrayan que los factores contextuales inciden directamente en cómo se conciben y practican el liderazgo ético y la investigación en instituciones educativas. En contextos de alta presión evaluativa, por ejemplo, ciertas formas de liderazgo pueden privilegiar el rendimiento cuantificable sobre la atención al bienestar de estudiantes y docentes, y esto repercute también en qué tipo de investigaciones se consideran "útiles" o "relevantes". De modo similar, los marcos normativos, valores locales y climas institucionales influyen en qué se percibe como ético o no, y en qué medida los investigadores se sienten autorizados para adoptar posturas críticas.

La centralidad del contexto también se observa en investigaciones que, desde otras disciplinas, analizan la relación entre personas, lugares y memoria. Jean (2024), al estudiar sitios arqueológicos en el Caribe, muestra que estos espacios no son solo restos materiales del pasado, sino escenarios vivos en los que se negocian significados, se disputan pertenencias y se construyen memorias colectivas. Las prácticas contemporáneas reconfiguran el sentido de esos lugares. Este tipo de hallazgos resulta pertinente para la pedagogía de las Ciencias Sociales: los espacios escolares, los barrios, las plazas, los museos y los sitios históricos de una comunidad también son escenarios de producción de sentido y de identidad, y la investigación educativa que ignore estas dimensiones territoriales corre el riesgo de generar interpretaciones descontextualizadas.

Incluso en disciplinas más ligadas a la cuantificación, como la contabilidad, la investigación muestra la importancia de situar las metodologías en contextos específicos. Cáceres et al. (2023) destacan que la estadística no es solamente una técnica neutral para recolectar y organizar datos, sino un instrumento que, bien utilizado, permite representar adecuadamente procesos económicos y contables relevantes para la economía de un país. Esto ejemplifica cómo la metodología debe adaptarse a las necesidades concretas de un campo, y cómo el uso responsable de herramientas estadísticas forma parte de una ética del conocimiento que busca describir la realidad con rigor, evitando manipulaciones o distorsiones. En educación, ello supone reconocer que el uso de evaluaciones estandarizadas, indicadores y métricas de calidad también conlleva decisiones éticas sobre qué se mide, qué se invisibiliza y qué se considera éxito o fracaso escolar.

La dimensión transformadora de la investigación supone dar un paso más: no basta con describir la realidad, ni siquiera con comprenderla en profundidad; se trata de participar en la construcción de alternativas, caminos y soluciones para afrontar los grandes desafíos contemporáneos. Horcea-Milcu et al. (2024) definen la investigación transformadora para la sostenibilidad a partir de seis características centrales: su carácter intervencional y orientado por teorías del cambio; la promoción de modos colaborativos de producción de conocimiento y experimentación; el desarrollo de un alfabetismo en pensamiento sistémico y contextualización; la incorporación de la reflexividad y de dimensiones normativas explícitas; el énfasis en la agencia local, la descolonización y la redistribución del poder; y la necesidad de repensar los criterios de calidad y de impacto de la investigación. Desde esta perspectiva, una investigación sobre desigualdades educativas, por ejemplo, no se limitaría a describir brechas, sino que buscaría construir junto con escuelas, familias y comunidades alternativas de acción pedagógica, de organización escolar o de incidencia en políticas públicas.

Marciniak et al. (2024), al analizar la iniciativa Future Earth Pathways, muestran cómo las capacidades para desarrollar ciencia de la sostenibilidad transformadora requieren estructuras específicas: redes de colaboración internacional, espacios para el diálogo entre disciplinas y actores, recursos para la experimentación y una teoría del cambio que oriente la acción. Estos planteamientos pueden extrapolarse al campo educativo: desarrollar investigación transformadora en pedagogía de las Ciencias Sociales supone crear condiciones institucionales que permitan el trabajo interdisciplinar, el diálogo con actores sociales y la implementación de proyectos de cambio.

La investigación transdisciplinaria transformativa, en este contexto, ha formulado principios que pueden guiar este tipo de trabajo. CopesGerbitz et al. (2024), desde el campo de la ecología del fuego, proponen cuatro principios: abrazar la complejidad, promover diversas formas de conocimiento, fomentar el aprendizaje transformador y practicar una investigación centrada en problemas reales. Traducido a la educación, esto significa aceptar que los problemas escolares no tienen causas simples ni soluciones lineales; valorar, junto con el saber académico, las experiencias de docentes, estudiantes y comunidades; promover procesos de investigación que transformen los marcos de referencia de quienes participan; y priorizar preguntas que nazcan de necesidades concretas de las instituciones y territorios.

La construcción colaborativa del conocimiento es otra piedra angular de este enfoque. Deutsch et al. (2023) sostienen que las iniciativas de cambio transdisciplinario enfrentan obstáculos como la dificultad para construir lenguajes y objetivos compartidos, pero señalan que, cuando estos retos se trabajan de manera consciente, la colaboración puede generar capacidades que sostienen cambios sociales de mayor escala. DeJordy et al. (2020) hablan de "ecosistemas habitados" para referirse a redes de organizaciones y actores que, a través de sus interacciones, impulsan transformaciones sociales, incluso aprendiendo de fracasos, tensiones y activismos frustrados. En el campo educativo, esto invita a pensar la investigación no como un proyecto individual del docente o del académico aislado, sino como un proceso compartido entre escuelas, barrios, universidades, movimientos sociales y organismos públicos, en el que cada actor aporta conocimientos, recursos y perspectivas.

La reflexividad, en este marco, adquiere una función articuladora entre ética, metodología y teoría. Subramani (2019) concibe la reflexividad como una práctica que revela los significados morales y epistemológicos del estudio y del investigador, y que permite alinear la investigación con intenciones socio-políticas deliberadas. Alejandro (2020) profundiza esta idea al proponer un análisis del discurso reflexivo que no solo examina el objeto de estudio, sino el propio proceso de construcción del discurso científico. Abbott et al. (2024), a su vez, presentan la metodología de los 4Rs —Retrospección, Representación, Revisión y Reinterpretación— como un camino para construir procesos de reflexividad colectiva que vayan más allá de la confesión individual y permitan generar conocimiento nuevo de manera compartida. Desde la pedagogía de las Ciencias Sociales, esto abre la posibilidad de desarrollar investigaciones en las que equipos docentes, colectivos estudiantiles o comunidades educativas

reflexionen conjuntamente sobre sus prácticas, representaciones y decisiones, generando aprendizajes que transformen la escuela.

La investigación como construcción transformadora tiene, además, un vínculo estrecho con los debates sobre sostenibilidad y el rol de las instituciones de educación superior. Yepes et al. (2024) muestran, en el ámbito de la formación en ingeniería, cómo las asignaturas de formación complementaria pueden contribuir a la autopercepción de competencias en ética, responsabilidad social y sostenibilidad. Junges et al. (2024) proponen, por su parte, que el aprendizaje para la sostenibilidad en las instituciones de educación superior puede entenderse como un proceso de maduración institucional, que va desde niveles instrumentales hasta niveles transformadores. Argyropoulou y Lintzerakou (2025) plantean que las instituciones educativas pueden convertirse en "nidos de aprendizaje ético" si se orientan por visiones más humanistas que meramente gerenciales. Esto tiene una traducción directa para la pedagogía de las Ciencias Sociales: la escuela y la universidad no son solo lugares donde se reproduce conocimiento, sino espacios en los que se pueden cultivar formas de pensar críticamente el mundo, de actuar con responsabilidad y de participar en la construcción de sociedades más justas y sostenibles.

Finalmente, la investigación como práctica transformadora debe comprometerse explícitamente con la justicia social y la construcción de solidaridades. Sonn et al. (2022) analizan cómo las solidaridades transnacionales, sustentadas en una ética del cuidado, pueden desafiar formas dominantes de conocimiento y favorecer prácticas que promuevan dignidad, comunidad y no violencia. Naito et al. (2021), al estudiar el comercio global de fauna silvestre, proponen un marco integrador que combine acciones individuales, reformas estructurales y cambios normativos para lograr transformaciones sociales profundas. Estas perspectivas dialogan con las tradiciones críticas latinoamericanas que conciben la educación y la investigación como prácticas de liberación y no solo de adaptación. En este horizonte, investigar en pedagogía de las Ciencias Sociales significa asumir que el conocimiento no es neutro, que puede legitimar injusticias o cuestionarlas, y que el compromiso con la justicia, la dignidad y la vida es parte constitutiva de una investigación verdaderamente ética, contextual y transformadora.

En síntesis, concebir la investigación como construcción ética, contextual y transformadora supone una reconfiguración integral del quehacer científico en Ciencias Sociales y educación. Implica aceptar que toda investigación está atravesada por

valores, relaciones de poder y decisiones políticas; reconocer que el conocimiento se produce siempre en contextos históricos y geográficos específicos; y comprometerse con procesos de cambio que amplíen las posibilidades de vida digna para las personas y comunidades involucradas. Para la pedagogía de las Ciencias Sociales, esto significa formar docentes-investigadores capaces de pensar críticamente sus propias prácticas, de trabajar colaborativamente con sus estudiantes y comunidades, y de orientar sus investigaciones hacia la transformación de las realidades educativas y sociales, en consonancia con proyectos de justicia social y sostenibilidad.

Referencias

Abbott, P., Dasuki, S., & Jimenez, A. (2024). The 4Rs: A collective reflexive methodology for realising critical self-transformation in ICT4D research practice. *Information Systems Journal, 35*(3), 855–906. https://doi.org/10.1111/isj.12561

Alejandro, A. (2020). Reflexive discourse analysis: A methodology for the practice of reflexivity. *European Journal of International Relations, 27*(1), 150–174. https://doi.org/10.1177/1354066120969789

Argyropoulou, E., & Lintzerakou, E. (Elizabeth). (2025). Contextual factors and their impact on ethical leadership in educational settings. *Administrative Sciences, 15*(1), 23. https://doi.org/10.3390/admsci15010023

Bares, A., Roa, M. L., & Hirsch, M. (2024). Juventudes rurales intersticiales. Aportes para un enfoque etario en la ruralidad argentina. *Mundo Agrario, 25*(58), e237. https://doi.org/10.24215/15155994e237

Berrang-Ford, L., Pearce, T., & Ford, J. (2015). Systematic review approaches for climate change adaptation research. *Regional Environmental Change, 15*(5), 755–769. https://doi.org/10.1007/s10113-014-0708-7

Bonell, C., Moore, G., Warren, E., & Moore, L. (2018). Are randomised controlled trials positivist? Reviewing the social science and philosophy literature to assess positivist tendencies of trials of social interventions in public health and health services. *Trials, 19*, 238. https://doi.org/10.1186/s13063-018-2589-4

Cáceres, P., Miranda, A. S. M., Silva, P. M. C., & Yallico, P. (2023). La estadística y sus aportes en la investigación científica en contaduría. *Minerva, 4*(10), 20–30. https://doi.org/10.47460/minerva.v4i10.92

Castro, S. L. (2023). La naturaleza compleja de la investigación en traducción. *Aportes de la Comunicación y la Cultura, 1*(34), 117–130. https://doi.org/10.56992/a.v1i34.415

Copes-Gerbitz, K., Sutherland, I. J., Dickson-Hoyle, S., Baron, J. N., Gonzalez-Moctezuma, P., Crowley, M. A., Kitchens, K. A., Devisscher, T., & Burr, J. (2024). Guiding principles for transdisciplinary and transformative fire research. *Fire Ecology, 20*(1), 12. https://doi.org/10.1186/s42408-023-00244-w

DeJordy, R., Scully, M. A., Ventresca, M., & Creed, W. (2020). Inhabited ecosystems: Propelling transformative social change between and through organizations. *Administrative Science Quarterly, 65*(4), 931–971. https://doi.org/10.1177/0001839219899613

Deutsch, S., Keller, R., Krug, C., & Michel, A. H. (2023). Transdisciplinary transformative change: An analysis of some best practices and barriers, and the potential of critical social science in getting us there. *Biodiversity and Conservation, 32*(11), 3569–3594. https://doi.org/10.1007/s10531-023-02576-0

Flores, M. A. A. (2024). Los principios éticos y jurídicos aplicables a los sistemas autónomos de armas letales. *Revista de Derecho, 23*(46), 63–87. https://doi.org/10.47274/derum/46.3

Horcea-Milcu, A. I., Dorresteijn, I., Leventon, J., Stojanovic, M., Lam, D. P. M., Lang, D. J., Moriggi, A., Raymond, C. M., Stålhammar, S., Weiser, A., & Zimmermann, S. (2024). Transformative research for sustainability: Characteristics, tensions, and moving forward. *Global Sustainability, 7*, e14, 1–16. https://doi.org/10.1017/sus.2024.12

Ide, Y., & Beddoe, L. (2023). Challenging perspectives: Reflexivity as a critical approach to qualitative social work research. *Qualitative Social Work, 23*(4), 725–740. https://doi.org/10.1177/14733250231173522

Jean, J. S. (2024). Exploring archaeological sites and the transformative power of local practices of heritage in the Caribbean: A Haitian case. *International Journal of Historical Archaeology, 28*(2), 500–524. https://doi.org/10.1007/s10761-023-00719-1

Junges, V. D. C., Campos, S. A. P. D., Canfielda, S. G., & Becker, R. G. (2024). Learning for sustainability in higher education institutions: A theoretical evaluation of a construction framework. *International Journal of Sustainability in Higher Education, n.º de publicación anticipada*. https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2023-0492

Lazarus, M. D., Sarkar, M., Palermo, C., Soh, S.-E., & Farlie, M. K. (2025). Expanding worldviews on psychometric analysis of measurement tools in health professions education and research. *Anatomical Sciences Education, 18*(8), 838–851. https://doi.org/10.1002/ase.70053

Leiva, L. B. (2011). La novela de arriba y la antropología de abajo. ¿Los zorros de Arguedas como etnografía experimental? *Anthropologica, 29*(29), 129–141. https://doi.org/10.18800/anthropologica.201101.006

Lomas, T. (2015). Positive cross-cultural psychology: Exploring similarity and difference in constructions and experiences of wellbeing. *International Journal of Wellbeing, 5*(4), 60–77. https://doi.org/10.5502/ijw.v5i4.437

Marciniak, G., Urbach, D., Schneider, F., Krug, C., de Bremond, A., Stafford-Smith, M., Selomane, O., Fenn, R., Chong, N., & Paillard, S. (2024). Leveraging capacity for transformative sustainability science: A theory of change from the Future Earth Pathways Initiative. *Global Sustainability, 7*, e21, 1–7. https://doi.org/10.1017/sus.2024.19

McEnery, T., & Brookes, G. (2024). Corpus linguistics and the social sciences. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory, 20*(3), 591–613. https://doi.org/10.1515/cllt-2024-0036

Naito, R., Zhao, J., & Chan, K. M. A. (2021). An integrative framework for transformative social change: A case in global wildlife trade. *Sustainability Science, 17,* 171–189. https://doi.org/10.1007/s11625-021-01081-z

Orbegozo, B. V., & Rivas-Ramírez, D. (2024). Ciencia, periferia y colonialismo: Análisis desde perspectivas críticas y decoloniales a la construcción del conocimiento y la medición de la ciencia. *Revista Derecho del Estado, 61,* 407–445. https://doi.org/10.18601/01229893.n61.15

Rodríguez, M. D. V. M. (2022). Formación universitaria municipalizada: Imaginarios sociales complejos. *Cuadernos de Pesquisa, 29*(4), 53–74. https://doi.org/10.18764/2178-2229v29n4.2022.59

Ros, J. M., Casadiesgo, Y. A. S., & Téllez, N. S. D. (2024). Transdisciplinariedad: Una reflexión bibliográfica de su impacto en la investigación social y educativa. *Sophia, 20*(1). https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.1i.1351

Sonn, C., Fox, R., Keast, S., & Rua, M. (2022). Fostering and sustaining transnational solidarities for transformative social change: Advancing community psychology research and action. A*merican Journal of Community Psychology, 69*(3–4), 269–282. https://doi.org/10.1002/ajcp.12602

Subramani, S. (2019). Practising reflexivity: Ethics, methodology and theory construction. *Methodological Innovations, 12*(2), 2059799119863276. https://doi.org/10.1177/2059799119863276

Yepes, S. M., Montes, W. F., & Herrera, A. (2024). Diagnostic evaluation of the contribution of complementary training subjects in the self-perception of competencies in ethics, social responsibility, and sustainability in engineering students. *Sustainability, 16*(17), 7069. https://doi.org/10.3390/su16167069

Yu, D., Xiang, B., & Pan, Z. (2024). Combining text analytics and network path extraction to trace CSR in the social sciences: Intellectual structures and diffusion trajectories. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management, 31*(3), 822–838. https://doi.org/10.1002/csr.2816

Capítulo II

Estrategias didácticas como recurso pedagógico en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Introducción

La enseñanza de las Ciencias Sociales se encuentra hoy en medio de una transformación profunda que trasciende la simple actualización de contenidos curriculares. Lo que está en juego es una redefinición del papel de la escuela, del docente y del estudiante en un mundo atravesado por tensiones democráticas, desigualdades estructurales, cambios tecnológicos acelerados y crisis socioambientales globales. En este escenario, las estrategias didácticas emergen como un componente central de la innovación pedagógica contemporánea, al constituirse en herramientas que orientan la práctica docente hacia formas más críticas, participativas y contextualizadas de aprender la realidad social.

Tradicionalmente, la enseñanza de las Ciencias Sociales estuvo marcada por prácticas pedagógicas transmisivas, centradas en la memorización de datos, la repetición de narrativas oficiales y el rol pasivo del estudiantado. Sin embargo, investigaciones recientes subrayan la necesidad urgente de superar este enfoque. Burgos-Videla et al. (2025) plantean que la formación ciudadana del siglo XXI exige metodologías que permitan a los estudiantes

ISBN 978-9942-596-05-5 | 2025
https://editorial.risei.org

construir su propio discurso histórico, argumentar en torno a múltiples perspectivas y desarrollar un pensamiento crítico capaz de interpretar la complejidad del pasado y del presente. De esta manera, las estrategias didácticas se convierten en mediaciones esenciales para articular el conocimiento con la experiencia, el análisis con la acción y el aprendizaje individual con la reflexión colectiva.

En esta línea, se observa un giro hacia metodologías activas que sitúan al estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje. Mulianingsih et al. (2025) destacan que el aprendizaje activo es clave para fortalecer habilidades de pensamiento de orden superior, especialmente en contextos donde se requiere interpretar fenómenos sociales complejos como la gestión del riesgo o la comprensión de problemáticas socioambientales. En las aulas de Ciencias Sociales, este enfoque se traduce en debates estructurados, estudios de caso, actividades de investigación escolar, simulaciones históricas y proyectos colaborativos que permiten a los estudiantes analizar, problematizar y proponer alternativas frente a los desafíos contemporáneos.

La introducción de modelos como el aula invertida, analizada por Molina-Torres y Blázquez (2024), evidencia que la reorganización del tiempo y del espacio escolar puede generar condiciones para una participación más activa y reflexiva del estudiantado. Complementariamente, estudios como el de Al-Karadsheh et al. (2025) muestran que la combinación equilibrada de clases invertidas, trabajo interactivo y estrategias tradicionales potencia tanto la motivación como la retención del conocimiento, sugiriendo la necesidad de enfoques flexibles y contextualizados.

Asimismo, la presencia creciente de recursos digitales ha ampliado las oportunidades para diversificar las prácticas pedagógicas. Tomala et al. (2024) demuestran que plataformas de comunicación, herramientas de evaluación digital, aplicaciones para la creación de líneas de tiempo o programas de diseño audiovisual permiten construir experiencias de aprendizaje dinámicas y atractivas, fortaleciendo la interacción, la indagación y la creatividad. Estas herramientas no sustituyen la labor docente, sino que la potencian al ofrecer nuevas posibilidades para representar procesos históricos, analizar fuentes, visualizar datos o discutir fenómenos sociales en tiempo real.

Otro aporte significativo proviene de la gamificación, la cual ha mostrado ser especialmente efectiva para aumentar la motivación, la autonomía y el compromiso con el aprendizaje. Fernández-Velásquez et al. (2025) concluyen que la gamificación, en combinación con el aula invertida, mejora la retención de contenidos y el desempeño académico, mostrando que los

ambientes lúdicos no trivializan el aprendizaje, sino que lo hacen más significativo al involucrar emociones, desafíos y cooperación.

En conjunto, estas perspectivas muestran que la enseñanza de las Ciencias Sociales se encuentra ante un momento de redefinición epistemológica y pedagógica. Las estrategias didácticas ya no son simples "técnicas" al servicio de la transmisión de contenidos, sino mediaciones críticas que permiten activar el pensamiento histórico y social, construir ciudadanía reflexiva, promover el trabajo colaborativo y, sobre todo, conectar el aprendizaje escolar con la vida cotidiana, las problemáticas de los territorios y las preguntas fundamentales sobre la justicia, la democracia y la convivencia.

Esta introducción sienta las bases para profundizar, en las secciones siguientes del capítulo, en las dimensiones estratégicas del pensamiento complejo, las metodologías activas, el rol del docente como diseñador de estrategias y las orientaciones para construir una verdadera didáctica estratégica en la pedagogía social.

Pensamiento estratégico y complejo

El pensamiento estratégico y complejo constituye un eje articulador imprescindible para comprender la naturaleza dinámica, conflictiva y multidimensional de las Ciencias Sociales y, en consecuencia, para orientar su enseñanza en contextos contemporáneos caracterizados por la incertidumbre y la transformación constante. En sociedades como las latinoamericanas, donde convergen desigualdades históricas, tensiones culturales, disputas políticas, reconfiguraciones identitarias y procesos acelerados de globalización, pensar estratégicamente implica asumir que la educación no puede limitarse a la transmisión secuencial de contenidos. Por el contrario, demanda que los docentes se conviertan en analistas críticos capaces de reconocer las interdependencias entre fenómenos, anticipar escenarios, formular estrategias flexibles y contextualizadas, y promover en sus estudiantes habilidades que les permitan interpretar y actuar en realidades complejas.

Desde esta perspectiva, el pensamiento estratégico no se reduce a la planificación técnica ni al diseño lineal de objetivos, actividades y evaluaciones; más bien, constituye una forma de lectura profunda de la realidad que integra la dimensión histórica, política, ética, cultural y pedagógica de los procesos educativos. En este sentido, la estrategia no es simplemente un instrumento didáctico, sino una manera de posicionarse ante el conocimiento

y ante el mundo. Para el docente de Ciencias Sociales, pensar estratégicamente implica considerar simultáneamente el contexto de la institución educativa, las trayectorias socioculturales de los estudiantes, los marcos normativos, los recursos disponibles, los conflictos emergentes y las implicaciones sociales de cada decisión pedagógica.

El pensamiento complejo, por su parte, aporta el entramado epistemológico que permite comprender que los fenómenos sociales no pueden analizarse ni enseñarse de forma aislada o fragmentada. Retomando a Morin, y tal como expone Rodríguez (2022), la complejidad reconoce la existencia simultánea de múltiples niveles de realidad que se co-determinan entre sí: lo global influye en lo local, lo histórico ilumina lo contemporáneo, lo político atraviesa lo cultural, lo económico incide en lo simbólico, y viceversa. La complejidad no es sinónimo de complicación, sino de reconocimiento de las interacciones, tensiones y ambigüedades que conforman los hechos sociales. La enseñanza de las Ciencias Sociales, desde esta perspectiva, requiere abandonar explicaciones lineales, deterministas o universalistas para promover interpretaciones que articulen distintas dimensiones, voces y escalas de análisis.

La necesidad del pensamiento estratégico y complejo se evidencia en la transformación reciente de diversas disciplinas dentro de las Ciencias Sociales. El análisis de Aristizábal y Milla (2023) sobre la evolución del pensamiento jurídico colombiano constituye un ejemplo particularmente ilustrativo. Los autores muestran que la sociología jurídica ha pasado a ocupar un lugar predominante en la producción de conocimiento, desplazando parcialmente la hegemonía tradicional de la dogmática jurídica. Este desplazamiento no es solamente temático, sino epistemológico: implica reconocer que el derecho no puede comprenderse únicamente desde sus normas o reglas, sino desde los contextos, actores, conflictos, trayectorias institucionales, relaciones de poder y dinámicas sociales que lo configuran.

Además, Aristizábal y Milla (2023) revelan que las élites académicas del campo jurídico colombiano presentan patrones específicos de género, etnicidad, formación y geolocalización, lo que demuestra que el conocimiento jurídico —y, por extensión, el conocimiento social— se produce desde ubicaciones sociales particulares. Esto implica que la enseñanza de las Ciencias Sociales no puede presentarse como neutral u objetiva en un sentido ingenuo. Por el contrario, debe incorporar la reflexión sobre quién produce conocimiento, desde qué lugares, con qué intereses y mediante qué lenguajes. Esta dimensión crítica es fundamental para que los estudiantes comprendan que toda

narrativa, teoría o enfoque está situada y que aprender Ciencias Sociales consiste también en interrogar los supuestos epistemológicos implícitos en las formas de representar lo social.

Desde la perspectiva del pensamiento complejo desarrollada por Rodríguez (2022), la docencia en Ciencias Sociales debe sustentarse en un "transmétodo" que articule dimensiones hermenéuticas, ecosóficas y diatópicas. Esta concepción del método no como una secuencia rígida, sino como una disposición a integrar distintos caminos de comprensión, es crucial para enfrentar la pluralidad de realidades y perspectivas que caracteriza las aulas contemporáneas. La hermenéutica comprensiva permite explorar los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias sociales; la ecosofía vincula el análisis social con la crisis ambiental global y con los modos en que las comunidades se relacionan con sus territorios; y la diatopía reconoce la coexistencia de múltiples lugares de enunciación cultural y epistémica, invitando a construir puentes entre distintas tradiciones de pensamiento.

Para el docente, esto significa que enseñar no consiste en "aplicar" un método, sino en tomar decisiones que integran sensibilidad teórica, ética y contextual. La complejidad exige que el docente esté atento a lo inesperado, que pueda adaptar sus estrategias a las necesidades emergentes, que lea críticamente lo que sucede en el aula como un espacio vivo de significados y tensiones. Esto es especialmente relevante en Ciencias Sociales, donde el aula es un microterritorio atravesado por desigualdades, identidades, discursos, emociones y memorias.

El pensamiento complejo reconoce también que la enseñanza es un proceso recursivo: mientras el docente enseña, aprende; mientras los estudiantes aprenden, transforman la práctica docente; mientras el currículo se implementa, se reinterpreta. Esta recursividad implica que la planificación estratégica no puede ser rígida ni predeterminada. El pensar estratégico en clave compleja implica diseñar estructuras flexibles que permitan incorporar acontecimientos imprevistos, nuevas preguntas, conflictos emergentes y oportunidades pedagógicas inesperadas.

El pensamiento estratégico y complejo también implica un ejercicio constante de reflexividad sobre el papel del docente como mediador de conocimientos, identidades y horizontes de sentido. En la enseñanza de las Ciencias Sociales, esta reflexividad es fundamental porque permite comprender que el aula es un espacio político donde se negocian representaciones, se confrontan perspectivas y se construyen o desafían visiones del mundo. El docente que piensa estratégicamente reconoce que su propio posicionamiento epistemológico influye en la manera en que enseña; y que, por tanto, debe analizar críticamente

sus supuestos, prejuicios y marcos interpretativos. Esta tarea no busca producir neutralidad, sino conciencia crítica sobre el lugar desde el cual se habla y se acompaña el aprendizaje de otros.

Asimismo, el pensamiento complejo invita al docente a considerar la dimensión emocional del aprendizaje. Las Ciencias Sociales no solo abordan procesos económicos, políticos, geográficos o históricos; también lidian con memorias dolorosas, tensiones comunitarias, identidades conflictivas y vivencias íntimas que afectan la forma en que los estudiantes interpretan el mundo. Un pensamiento complejo reconoce que las emociones no son "obstáculos" para la racionalidad, sino elementos constitutivos de la experiencia humana que deben ser integrados en la reflexión pedagógica. En este sentido, pensar estratégicamente implica diseñar actividades que permitan expresar emociones, explorar tensiones y construir espacios seguros para el diálogo y la escucha activa.

La articulación de pensamiento estratégico y pensamiento complejo se vuelve especialmente relevante cuando el docente trabaja con temas controversiales. En ciencias sociales, abordar asuntos como el conflicto armado, las desigualdades sociales, los debates sobre género, las tensiones étnico-raciales, las migraciones, los derechos humanos o los proyectos de nación requiere una mirada estratégica que considere la sensibilidad de los estudiantes, los riesgos de polarización y la potencialidad formativa de la controversia. Un docente que piensa estratégicamente no evita estos temas; por el contrario, los incorpora de manera pedagógicamente responsable, promoviendo el análisis crítico, la deliberación democrática y la comprensión del otro.

En este punto, resulta evidente que el pensamiento estratégico no es una habilidad que se desarrolla de manera espontánea, sino un ejercicio intencionado que exige formación, práctica y reflexión constante. De acuerdo con Rodríguez (2022), la formación universitaria debe superar la mera transmisión de contenidos y orientarse hacia la construcción de una "política educativa al servicio del otro". Esta política educativa implica una ética de la responsabilidad y del cuidado, donde el docente no se concibe como un ejecutor técnico, sino como un actor social comprometido con la transformación de las condiciones de vida de sus estudiantes y de sus comunidades. El pensamiento estratégico, entonces, se articula con una ética de la acción educativa que reconoce al estudiante como sujeto histórico, agente de cambio y productor de conocimiento.

De manera paralela, el pensamiento complejo invita a revisar críticamente los currículos vigentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Muchos currículos se organizan de forma lineal,

cronológica o temática fragmentada, lo cual dificulta captar la interdependencia entre procesos históricos, geográficos, económicos y culturales. Un currículo pensado desde la complejidad debe promover articulaciones: entre lo local y lo global, entre el presente y el pasado, entre lo individual y lo colectivo, entre la teoría y la práctica. El pensamiento estratégico permite diseñar rutas curriculares flexibles que respondan a las necesidades del contexto, mientras que el pensamiento complejo provee el marco conceptual para comprender la multiplicidad de factores que influyen en cada contenido.

Asimismo, este tipo de pensamiento es esencial para la construcción de ciudadanía crítica. En las sociedades contemporáneas, los ciudadanos no solo requieren conocer normas e instituciones; necesitan comprender cómo se construyen las narrativas sociales, cómo opera el poder simbólico, qué actores influyen en la opinión pública, cómo se configuran las identidades colectivas, cómo se sostienen las desigualdades y qué mecanismos existen para transformarlas. El pensamiento estratégico permite identificar rutas posibles de acción ciudadana; el pensamiento complejo permite comprender los sistemas de poder en los que esa acción se inscribe.

Esto es particularmente relevante en contextos latinoamericanos, donde la construcción de ciudadanía ha estado marcada por la exclusión de sectores indígenas, afrodescendientes, campesinos, populares y urbanos marginalizados. El pensamiento complejo permite visibilizar estas desigualdades históricas; el pensamiento estratégico permite diseñar prácticas pedagógicas que promuevan su transformación. En otras palabras, la articulación entre ambos pensamientos contribuye a una educación socialmente comprometida, profundamente democrática e intercultural.

Además, la integración del pensamiento estratégico y complejo tiene implicaciones directas para el diseño de estrategias didácticas. Las estrategias no pueden ser improvisadas ni mecánicas; deben responder a un análisis profundo del contexto, las necesidades de los estudiantes, la complejidad del contenido y los objetivos formativos. Desde esta perspectiva, el pensamiento estratégico permite al docente evaluar qué metodologías son más pertinentes para promover ciertos aprendizajes, mientras que el pensamiento complejo le permite comprender los múltiples efectos de esas metodologías, así como sus limitaciones y sus potencialidades.

Por ejemplo, la elección entre un estudio de caso, un debate, una simulación, una cartografía social o un proyecto comunitario no solo depende de los contenidos del currículo, sino de la

comprensión estratégica del docente sobre cómo cada método favorece la construcción de sentido, la participación, la investigación y la acción. Una cartelera o una línea del tiempo pueden ser útiles para organizar información, pero un análisis de fuentes múltiples o una investigación participativa pueden promover habilidades críticas más profundas. Esta comprensión de la enseñanza como una toma de decisiones situada es el núcleo del pensamiento estratégico.

Al mismo tiempo, el pensamiento complejo ayuda al docente a reconocer que ninguna estrategia, por sí sola, puede captar toda la complejidad de los fenómenos sociales. Por ello, la práctica pedagógica requiere combinaciones metodológicas que permitan explorar diferentes dimensiones del contenido. Un proyecto de investigación escolar, por ejemplo, puede incluir entrevistas (dimensión hermenéutica), análisis documental (dimensión histórica), análisis territorial (dimensión geográfica), reflexión crítica (dimensión política) y producción de propuestas colectivas (dimensión ciudadana). De este modo, la estrategia se convierte en un dispositivo que articula diversas formas de conocer, ser y actuar en el mundo.

El pensamiento estratégico y complejo también se manifiesta cuando consideramos el papel de la escuela como institución social. Las instituciones educativas no funcionan en un vacío; operan dentro de sistemas más amplios estructurados por políticas públicas, dinámicas económicas, tensiones culturales y expectativas sociales. En este marco, el pensamiento estratégico exige que los docentes comprendan el lugar de la escuela en la sociedad y las fuerzas que influyen en su organización y funcionamiento. Esto incluye políticas de evaluación estandarizada, agendas internacionales de calidad, regulaciones curriculares, demandas laborales, presiones administrativas y condiciones materiales de la práctica docente.

Un docente que piensa estratégicamente reconoce cómo estas estructuras configuran su margen de acción y, a su vez, busca espacios de agencia pedagógica que permitan transformar la realidad sin ignorar sus limitaciones. Esta capacidad de actuar en escenarios condicionados es crucial para el trabajo en Ciencias Sociales, donde el objetivo no es solo enseñar contenidos, sino posibilitar que los estudiantes comprendan cómo las estructuras sociales influyen en sus vidas y qué posibilidades tienen para intervenir en ellas.

Por otro lado, el pensamiento complejo ayuda a visibilizar que las instituciones educativas no son homogéneas, sino que están atravesadas por múltiples actores con intereses diversos: directivos, docentes, estudiantes, familias, comunidades, organizaciones

sociales y agentes externos. Cada actor posee representaciones, expectativas y discursos distintos sobre lo que debe ser la educación. Comprender esta pluralidad requiere una mirada compleja capaz de analizar conflictos, tensiones y negociaciones. Esta mirada no busca eliminar las diferencias, sino reconocerlas como parte constitutiva de la vida institucional y como oportunidades para construir proyectos educativos más inclusivos y democráticos.

En este punto, resulta esencial resaltar que el pensamiento estratégico y complejo también opera en la gestión del tiempo pedagógico. En Ciencias Sociales, enseñar conceptos como democracia, ciudadanía, conflicto, diversidad cultural o desigualdad implica tiempo para la reflexión, el debate y la construcción colectiva de sentido. Sin embargo, las presiones institucionales y curriculares a menudo reducen el tiempo disponible para el diálogo y la profundización. Un docente que piensa estratégicamente debe encontrar formas de reorganizar el tiempo educativo para favorecer actividades que promuevan análisis crítico, investigación escolar y participación estudiantil. Esta reorganización estratégica puede incluir proyectos de largo plazo, trabajo interdisciplinario, actividades en entornos comunitarios o diseños flexibles de evaluación que permitan procesos más reflexivos.

La complejidad también se expresa en la interpretación de los contextos locales. Una misma estrategia didáctica puede tener resultados distintos dependiendo del territorio, las identidades culturales de los estudiantes, la historia comunitaria o las experiencias de conflicto. El pensamiento complejo permite comprender que el aula no es un espacio homogéneo, sino un entramado de subjetividades diversas que influyen en las dinámicas pedagógicas. Por ejemplo, abordar el conflicto armado en un aula con estudiantes víctimas de desplazamiento forzado requiere mayor sensibilidad ética y emocional que en contextos donde el conflicto no ha dejado huellas directas. En este tipo de situaciones, el pensamiento estratégico y complejo permite ajustar las estrategias, mediar con cuidado y ofrecer herramientas para elaborar reflexiones que no reproduzcan estigmas ni generen retraumatización.

En este sentido, el pensamiento estratégico invita a diseñar actividades diferenciadas que respondan a las particularidades del grupo estudiantil. No todos los estudiantes aprenden de la misma manera ni se relacionan igual con la información histórica, geográfica o política. La heterogeneidad de estilos de aprendizaje, ritmos, motivaciones y experiencias exige estrategias flexibles. Un docente que piensa estratégicamente identifica estas diferencias y genera caminos alternativos para promover

la participación de todos. El pensamiento complejo, por su parte, reconoce que esa diversidad se relaciona con factores estructurales como la desigualdad económica, la discriminación racial, la exclusión territorial o la violencia de género, elementos que deben ser integrados en la comprensión pedagógica de la realidad estudiantil.

La integración del pensamiento estratégico y complejo también transforma la forma en que se entiende la evaluación. Desde enfoques tradicionales, evaluar implica medir el nivel de retención de información a través de pruebas o exámenes. Sin embargo, desde una perspectiva compleja, evaluar significa comprender cómo los estudiantes construyen sentido, qué conexiones establecen entre los contenidos y su vida, qué preguntas emergen, qué dificultades enfrentan y cómo transforman sus representaciones previas. La evaluación estratégica, entonces, no se usa para sancionar, sino para orientar la enseñanza, ajustar las estrategias y dialogar con los estudiantes sobre sus procesos. Se convierte en un espacio de reflexión compartida que contribuye al pensamiento crítico y al aprendizaje significativo.

Para lograr este tipo de evaluación, se requiere considerar la complejidad de los aprendizajes en Ciencias Sociales: comprender procesos históricos, analizar escalas territoriales, interpretar comportamientos colectivos, cuestionar instituciones, construir argumentos fundamentados, desarrollar empatía cultural y examinar fuentes diversas. El pensamiento estratégico permite seleccionar instrumentos de evaluación adecuados para estas competencias mientras que el pensamiento complejo permite interpretar los resultados con sensibilidad hacia las múltiples dimensiones que intervienen en el aprendizaje.

Además, el pensamiento estratégico y complejo fortalece la relación entre escuela y comunidad. Las Ciencias Sociales no pueden enseñarse de manera aislada del contexto social, cultural y territorial. Un docente estratégico reconoce las potencialidades educativas de la comunidad: organizaciones sociales, líderes locales, museos comunitarios, archivos históricos, espacios naturales, emprendimientos locales, expresiones culturales y experiencias colectivas que enriquecen el aprendizaje. El pensamiento complejo ayuda a interpretar estas relaciones no como actividades complementarias, sino como partes centrales de una pedagogía situada e intercultural que reconoce los saberes locales como formas válidas de conocimiento.

Desde esta mirada, la enseñanza de las Ciencias Sociales se convierte en un espacio donde se articulan conocimientos académicos con experiencias comunitarias, narrativas familiares y

memorias colectivas. El pensamiento estratégico permite diseñar proyectos en los que los estudiantes investiguen problemáticas de su territorio: mapeos sociales de su barrio, reconstrucción de memorias locales, análisis de problemáticas ambientales, entrevistas a actores comunitarios, estudios de movilidad urbana o cartografías del conflicto. El pensamiento complejo permite interpretar estos procesos reconociendo las tensiones, contradicciones y aprendizajes situados que emergen durante la investigación.

Finalmente, la articulación entre pensamiento estratégico y complejo es fundamental para la propia identidad del docente. En el marco de las transformaciones contemporáneas de la educación, los docentes enfrentan presiones institucionales, demandas sociales, cambios tecnológicos y desafíos éticos que requieren reflexividad permanente. El pensamiento estratégico permite al docente tomar decisiones informadas en escenarios inciertos; el pensamiento complejo le permite comprender que su labor está inmersa en sistemas sociales amplios donde interactúan múltiples fuerzas. Esta comprensión contribuye a una identidad profesional más sólida, crítica y consciente del papel transformador que desempeña la pedagogía en las Ciencias Sociales.

La articulación entre pensamiento estratégico y pensamiento complejo adquiere una dimensión aún más profunda cuando se considera su papel en la formación de sujetos capaces de actuar éticamente en sociedades altamente conflictivas y fragmentadas. Las Ciencias Sociales, al trabajar con conceptos como poder, desigualdad, representación, identidad, memoria, territorio y ciudadanía, requieren de una pedagogía que no solo permita comprender estos fenómenos, sino que también fomente la responsabilidad ética y el compromiso social. El pensamiento estratégico permite orientar la enseñanza hacia horizontes de justicia social; el pensamiento complejo permite comprender que estos horizontes son dinámicos, disputados y en permanente construcción.

En este sentido, el pensamiento complejo ofrece la oportunidad de integrar perspectivas múltiples en la enseñanza, promoviendo la desnaturalización de discursos hegemónicos y visibilizando voces históricamente silenciadas. Esto es fundamental en contextos latinoamericanos, donde los currículos tradicionales han privilegiado narrativas eurocéntricas, masculinas, blancas, urbanas y elitistas. Superar estos enfoques requiere una comprensión compleja de la historia y la sociedad que permita incorporar, por ejemplo, perspectivas indígenas, afrodescendientes, campesinas, feministas, comunitarias, juveniles o populares. El pensamiento estratégico, por su parte, ayuda al docente a diseñar mecanismos

concretos para introducir estas voces en la enseñanza: selección crítica de fuentes, construcción de secuencias didácticas inclusivas, trabajo con testimonios locales, análisis de casos del propio territorio, colaboración con organizaciones comunitarias y proyectos escolares interdisciplinarios.

La interacción entre pensamiento complejo y pensamiento estratégico también resulta central para la comprensión crítica del poder y la ideología. Las Ciencias Sociales enseñan que el poder no solo se ejerce a través de instituciones visibles, sino también mediante discursos que moldean la percepción de la realidad. El pensamiento complejo permite analizar cómo operan estos discursos en los medios de comunicación, en los libros de texto, en los relatos históricos y en las prácticas cotidianas. El pensamiento estratégico permite transformar esta comprensión en actividades pedagógicas que promuevan la alfabetización mediática crítica, el análisis discursivo, la deconstrucción de estereotipos y la interpretación de narrativas políticas contemporáneas.

Por ejemplo, al trabajar temas de ciudadanía y democracia, un docente estratégico puede plantear actividades que lleven a los estudiantes a analizar noticias desde distintos medios, identificar sesgos, comparar representaciones y discutir las implicaciones de la desinformación en la participación social. Desde el pensamiento complejo, esta actividad no se limita a un ejercicio técnico, sino que permite explorar cómo distintas realidades sociales generan diferentes formas de vivir la ciudadanía y cómo las relaciones de poder influyen en qué voces son legitimadas y cuáles son marginalizadas.

Asimismo, el pensamiento estratégico y complejo contribuye a la construcción de experiencias pedagógicas más democráticas. La escuela puede funcionar como un espacio donde los estudiantes aprenden no solo sobre democracia, sino a través de prácticas democráticas concretas: tomar decisiones colectivas, organizar debates, resolver conflictos mediante el diálogo, construir acuerdos, justificar argumentos y respetar la pluralidad. Este tipo de prácticas requiere pensar estratégicamente en la gestión del aula, organizar tiempos y actividades, prever tensiones y acompañar emocionalmente el proceso. A su vez, exige una comprensión compleja de las dinámicas sociales y afectivas que emergen cuando los estudiantes se relacionan desde la diversidad.

Un aspecto fundamental de la complejidad en la enseñanza de las Ciencias Sociales es el reconocimiento de la historicidad de los conceptos. Conceptos como nación, ciudadanía, democracia, territorio o cultura no son categorías fijas; tienen un origen, una evolución, disputas internas y significados cambiantes que

dependen del contexto. El pensamiento complejo permite analizar estos conceptos de forma crítica, mostrando cómo han sido construidos, resignificados y utilizados en distintos momentos históricos. El pensamiento estratégico permite traducir esta comprensión en actividades didácticas que conecten los contenidos con la experiencia de los estudiantes: elaborar líneas de tiempo temáticas, analizar discursos de actores sociales, reconstruir narrativas locales, comparar definiciones institucionales y comunitarias, o diseñar proyectos de indagación histórica sobre la identidad barrial o municipal.

La complejidad también invita a pensar la realidad social como un sistema donde múltiples factores interactúan. En Ciencias Sociales, fenómenos como la pobreza, la migración, la violencia o la desigualdad no pueden comprenderse de manera aislada. El pensamiento estratégico permite desarrollar proyectos que aborden estos fenómenos desde múltiples perspectivas: análisis de datos estadísticos, revisiones históricas, entrevistas a actores locales, recorridos territoriales, análisis de políticas públicas y debates éticos. El pensamiento complejo aporta la lente para analizar estas interacciones y reconocer que ninguna explicación lineal o monocausal es suficiente para comprender la totalidad de un problema.

En este punto, la noción de transmétodo propuesta por Rodríguez (2022) resulta clave. El transmétodo no es simplemente la combinación de técnicas, sino la articulación coherente de distintas formas de conocer que permiten abordar la complejidad del mundo social. Para un docente de Ciencias Sociales, esto implica dejar de ver las metodologías como compartimentos estancos (la entrevista, la observación, el análisis documental) y comenzar a integrarlas en secuencias coherentes y significativas para los estudiantes. Así, una investigación sobre el uso del espacio público puede iniciar con una observación participativa del barrio, continuar con entrevistas a vecinos, recurrir a fuentes históricas para comprender transformaciones del territorio, analizar políticas municipales, construir mapas colectivos y concluir con propuestas de transformación comunitaria. Este proceso integra pensamiento estratégico en la planificación e implementación y pensamiento complejo en la interpretación profunda de la realidad.

Finalmente, es importante subrayar que el pensamiento estratégico y complejo fortalece la identidad investigativa del docente de Ciencias Sociales. El docente no es un mero repetidor de contenidos, sino un investigador cotidiano de su aula, su comunidad y su contexto social. Pensar estratégicamente implica analizar qué funciona, qué no, por qué, en qué condiciones y para quién.

Pensar complejamente implica comprender que los resultados de la enseñanza no pueden atribuirse a una sola causa, sino a múltiples factores interrelacionados. Esta doble perspectiva convierte la práctica docente en un proceso permanente de investigación y reflexión crítica que se retroalimenta con las realidades sociales cambiantes.

Metodologías activas y pensamiento estratégico

Las metodologías activas se han consolidado como uno de los pilares centrales de la renovación pedagógica contemporánea, especialmente en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En contraste con modelos tradicionales centrados en la exposición y la recepción pasiva de información, las metodologías activas colocan al estudiante en el centro del proceso formativo, promoviendo su participación consciente, reflexiva y estratégicamente orientada. En este sentido, constituyen una respuesta pedagógica coherente con las exigencias cognitivas y sociales de un mundo caracterizado por la incertidumbre, la complejidad y la aceleración de los cambios socioculturales.

Una de las transformaciones más decisivas en las últimas décadas es el reconocimiento de que la comprensión profunda de fenómenos sociales requiere más que memorización o dominio superficial de contenidos. Las Ciencias Sociales exigen desarrollar capacidades de análisis, interpretación, argumentación, indagación, resolución de problemas y pensamiento crítico; en otras palabras, requieren el desarrollo progresivo de habilidades de pensamiento de orden superior. Desde esta perspectiva, las metodologías activas constituyen un marco privilegiado para fortalecer competencias cognitivas complejas, pues estimulan la toma de decisiones, el diálogo entre pares, el cuestionamiento de supuestos y la construcción colaborativa de significados.

En concordancia con estas premisas, las investigaciones recientes destacan la efectividad del aprendizaje activo para mejorar las capacidades críticas, analíticas y creativas de los estudiantes. Mulianingsih et al. (2025) subrayan que el involucramiento directo de los estudiantes mediante actividades colaborativas, juegos de rol, resolución de problemas y discusiones grupales genera aprendizajes más duraderos y profundos. En la enseñanza de las Ciencias Sociales, esta afirmación cobra aún mayor relevancia, ya que estas disciplinas se centran en el análisis de fenómenos complejos donde convergen múltiples dimensiones históricas, económicas, políticas, culturales y éticas. Así, el aprendizaje activo no solo fortalece la comprensión conceptual, sino que también permite al estudiante situarse dentro de la

trama social, desarrollar empatía y comprender las implicaciones humanas detrás de los procesos estudiados.

Las metodologías activas también responden al imperativo pedagógico de promover la autonomía intelectual. Un estudiante que participa activamente en su aprendizaje desarrolla mayor capacidad para gestionar información, argumentar posiciones, contrastar perspectivas y asumir responsabilidad sobre sus propios procesos cognitivos. En la enseñanza de las Ciencias Sociales, esta autonomía se expresa en la habilidad para formular preguntas, problematizar la realidad, identificar causas y consecuencias, analizar tensiones sociales y reflexionar sobre las propias interpretaciones del mundo. Cada actividad activa se convierte, así, en una oportunidad para transformar la relación entre el estudiante y el conocimiento.

El vínculo entre metodologías activas y pensamiento estratégico constituye un eje fundamental para comprender la naturaleza transformadora de estas prácticas educativas. El pensamiento estratégico, entendido como la capacidad de anticipar escenarios, tomar decisiones fundamentadas, analizar información críticamente y actuar en función de objetivos de largo plazo, no se desarrolla mediante la mera exposición a contenidos. Requiere situaciones de aprendizaje que desafíen al estudiante a resolver problemas reales, enfrentarse a dilemas éticos, trabajar colaborativamente, negociar significados y movilizar recursos cognitivos para encontrar soluciones pertinentes.

En esta línea, las metodologías activas crean condiciones propicias para ejercitar este tipo de pensamiento. Cuando el estudiante participa en actividades que demandan análisis, reflexión y toma de decisiones, está movilizando las operaciones propias del pensamiento estratégico. La estructura metodológica no solo facilita, sino que exige la puesta en acción de estas capacidades. Así, las metodologías activas no son meras técnicas pedagógicas: son escenarios estratégicos de desarrollo cognitivo.

Las investigaciones en el campo del aprendizaje activo confirman esta relación. Oknaryana et al. (2025) comparan el aprendizaje volteado con la enseñanza tradicional y concluyen que los modelos activos donde el estudiante se involucra directamente en la resolución de problemas y reflexiones estructuradas fortalecen significativamente las habilidades de pensamiento de orden superior. Uno de los aportes de este estudio es la identificación del modelo SQIRC, cuyas fases —andamiaje, cuestionamiento, interflujo, reflexión y comparación— permiten ejercitar sistemáticamente habilidades estratégicas, desde la capacidad para identificar información relevante hasta la habilidad para contrastar perspectivas y justificar conclusiones.

En el contexto de las Ciencias Sociales, esta estructura metodológica es particularmente valiosa porque los fenómenos sociales rara vez tienen respuestas simples o lineales. La comprensión profunda requiere adoptar diversas perspectivas, analizar relaciones causales, interpretar narrativas múltiples y reconocer tensiones inherentes a lo social. Las metodologías activas, al fomentar la participación, la discusión y la reflexión, se convierten en dispositivos pedagógicos que permiten practicar el pensamiento estratégico de manera situada y significativa.

El aprendizaje colaborativo constituye otra dimensión clave de las metodologías activas que contribuye decisivamente al desarrollo del pensamiento estratégico. Las situaciones de aprendizaje colaborativo obligan a los estudiantes a compartir, argumentar, escuchar, analizar y construir consensos, operaciones que son fundamentales para el pensamiento estratégico. Alzate et al. (2025) explican esta función desde el Programa Táctico Basado en Pensamiento Crítico (TPCT), cuya estructura se fundamenta en principios socioconstruccionistas. Este enfoque destaca que las interacciones entre pares potencian la capacidad para construir significados más profundos y para desarrollar estrategias de resolución de problemas más sensibles al contexto social.

En términos pedagógicos, el aprendizaje colaborativo permite practicar habilidades como:

- análisis de información compleja,
- evaluación de alternativas,
- negociación argumentada,
- toma de decisiones colectivas,
- autorregulación individual y grupal,
- reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

Estas habilidades son indispensables para desenvolverse en contextos reales donde los problemas sociales requieren deliberación colectiva, resolución dialogada de conflictos y visión estratégica para gestionar recursos y anticipar consecuencias.

Para que las metodologías activas desarrollen pensamiento estratégico de manera efectiva, es necesario concebirlas como parte de un entramado pedagógico coherente y articulado, no como técnicas aisladas. La evidencia empírica recopilada en los estudios de Mulianingsih et al. (2025), Oknaryana et al. (2025), Alzate et al. (2025), McHale et al. (2025), Masruddin et al. (2024), Kee et al. (2025), Hennessey et al. (2024), Tsai (2024) y Bleicher et al. (2025) converge en un punto común: la efectividad de estas metodologías depende en gran medida de la mediación docente, la planificación estratégica, la adecuación al contexto y la coherencia entre actividades, objetivos e instrumentos de evaluación.

Esto significa que la metodología activa no puede ser entendida únicamente como el uso de herramientas particulares (videos, simulaciones, proyectos, juegos, debates), sino como un enfoque integral que transforma:

- la relación entre docente y estudiante,
- la forma en que se concibe el conocimiento,
- la manera de interactuar en el aula,
- el rol del error como aprendizaje,
- la función de la evaluación,
- y el sentido mismo del aprendizaje social.

Cuando estas transformaciones son asumidas de manera estratégica y coherente, las metodologías activas se convierten en poderosos generadores de pensamiento estratégico.

Otro elemento esencial en la relación entre metodologías activas y pensamiento estratégico es la evaluación. La evaluación tradicional no es compatible con el desarrollo del pensamiento estratégico. Para promover habilidades complejas, la evaluación debe:

1. Ser auténtica, es decir, desafiar al estudiante a resolver problemas reales o verosímiles.
2. Tener un carácter formativo, proporcionando retroalimentación constante que oriente el aprendizaje.
3. Incluir procesos reflexivos, donde el estudiante analice sus decisiones, fortalezas y áreas de mejora.
4. Valorar la argumentación, no solo las respuestas correctas.
5. Incorporar evaluación colaborativa, fomentando pensamiento crítico y metacognición colectiva.
6. Promover la autoevaluación y coevaluación, pilares del pensamiento estratégico autónomo.

Masruddin et al. (2024) y Tsai (2024) subrayan la importancia de la retroalimentación directa y la reflexión como estructuras clave para sostener el compromiso cognitivo. Estos hallazgos revelan que la evaluación no es un elemento separado de la metodología activa, sino un componente esencial que permite al docente guiar el desarrollo del pensamiento estratégico.

En Ciencias Sociales, esta transformación puede expresarse en:

- rúbricas para evaluar argumentación histórica, geográfica o política;
- diarios reflexivos donde los estudiantes analizan sus decisiones en debates o proyectos;
- evaluaciones de desempeño en simulaciones democráticas;
- portafolios de investigación donde se documentan procesos, no solo resultados;

- análisis crítico del propio aprendizaje y del trabajo colaborativo.

Estas prácticas reconocen que la evaluación debe reflejar la complejidad del pensamiento estratégico y del pensamiento complejo.

El componente ético y democrático del pensamiento estratégico adquiere especial importancia cuando se vincula con la enseñanza de las Ciencias Sociales. Las metodologías activas crean espacios donde los estudiantes practican la deliberación, la escucha activa, la argumentación responsable, el respeto por la diversidad y la construcción colectiva de soluciones. Estos espacios no solo fortalecen habilidades cognitivas: forman ciudadanía.

La implementación de metodologías activas en Ciencias Sociales contribuye a:

- democratizar las relaciones pedagógicas,
- hacer visibles voces históricamente silenciadas,
- promover la inclusión y participación equitativa,
- fomentar el pensamiento crítico frente a narrativas hegemónicas,
- desarrollar empatía social y comprensión de alteridades,
- entrenar la toma de decisiones responsables y éticas.

Desde la perspectiva latinoamericana, este énfasis es fundamental. En sociedades atravesadas por desigualdades estructurales, diversidades culturales, conflictos históricos y tensiones políticas, las metodologías activas pueden convertirse en herramientas pedagógicas para formar ciudadanos que comprendan la complejidad de su realidad y actúen estratégicamente para transformarla. Las metodologías activas no solo enseñan a "pensar bien", sino a "pensar con sentido social".

La figura del docente es central en la articulación entre metodologías activas y pensamiento estratégico. El docente estratégico:

- diseña actividades que generen conflicto cognitivo y reflexión crítica,
- guía procesos sin imponer respuestas,
- facilita el diálogo y la colaboración,
- propone problemas genuinos,
- crea un clima emocional seguro para aprender del error,
- modela pensamiento complejo en voz alta,
- evalúa procesos más que productos,
- conecta contenidos con contextos locales y globales,
- ●adapta estrategias a las necesidades de la comunidad educativa.

Alzate et al. (2025) enfatizan que la reflexión guiada y el diálogo crítico son esenciales para interpretar, analizar, inferir, evaluar y autorregular el proceso de aprendizaje. De esta manera, el

docente es un arquitecto pedagógico que construye escenarios donde el pensamiento estratégico puede florecer.

Las metodologías activas constituyen un puente conceptual y pedagógico entre el pensamiento crítico, el pensamiento complejo y el pensamiento estratégico. Los estudios revisados convergen en un hallazgo fundamental: la participación activa del estudiante en actividades que requieren resolución de problemas, colaboración, reflexión y análisis profundo promueve el desarrollo de habilidades estratégicas necesarias para comprender y transformar realidades sociales complejas.

En la enseñanza de las Ciencias Sociales, estas metodologías no son solo alternativas innovadoras, sino prácticas necesarias para una educación que aspire a formar ciudadanos críticos, éticos, reflexivos y estratégicos. En un mundo donde la complejidad, la incertidumbre y la interdependencia aumentan constantemente, la pedagogía activa se convierte en una vía privilegiada para cultivar las capacidades que permiten interpretar y actuar en escenarios sociales cambiantes.

El docente como diseñador de estrategias

En el marco de la pedagogía contemporánea, el docente deja de ser concebido como un mero ejecutor de programas ajenos o transmisor de contenidos predefinidos para asumir el rol de diseñador de estrategias educativas. Esta transformación no es solo terminológica: implica un cambio profundo en la manera de entender la profesión docente, la planificación del currículo y la relación entre enseñanza, aprendizaje y contexto. Un docente diseñador es un profesional que toma decisiones fundamentadas sobre qué, cómo, cuándo y para qué enseñar, a partir de las características de sus estudiantes, las demandas del contexto social y los fines formativos de la educación.

En la enseñanza de las Ciencias Sociales, esta figura es especialmente relevante. Los contenidos que se abordan exigen una mediación pedagógica cuidadosa, capaz de articular justicia curricular, sensibilidad contextual y pensamiento crítico. Diseñar estrategias no es escoger "técnicas sueltas", sino construir propuestas pedagógicas coherentes con proyectos de formación ciudadana crítica y con la complejidad del mundo social.

Concebir al docente como diseñador supone reconocer su agencia profesional en la toma de decisiones curriculares y didácticas. En lugar de ser un simple implementador de lineamientos externos, el docente se convierte en co-autor del currículo en el nivel de la práctica. Potvin et al. (2023) muestran que cuando los docentes participan en procesos de co-diseño, se fortalece

su sentido de profesionalización y compromiso. En estos marcos, el docente no recibe una propuesta cerrada, sino que colabora desde el inicio en la construcción de las estrategias y materiales, lo que incrementa su motivación y la percepción de control sobre su práctica pedagógica.

Esta participación activa en el diseño es clave para equilibrar dos fuerzas que atraviesan la vida escolar: por un lado, la fidelidad curricular a los lineamientos oficiales; por otro, la flexibilidad que requiere la atención a la diversidad de estudiantes y contextos. Thomas (2024) plantea que el desafío está en encontrar el "punto óptimo" entre la fidelidad al currículo y la agencia docente: ni una obediencia ciega que desconozca la realidad del aula, ni una improvisación desconectada de los propósitos formales. Para ello, los docentes necesitan herramientas para leer datos de contexto, interpretar evidencias sobre el aprendizaje y decidir qué adaptaciones son necesarias para que el currículo cobre sentido en su comunidad educativa.

Esta mirada tiene profundas implicaciones para la pedagogía de las Ciencias Sociales. El docente de este campo no trabaja con contenidos neutros ni asépticos, sino con discursos cargados de significados ideológicos, históricos y culturales. Ser diseñador de estrategias implica seleccionar qué narrativas se presentan, qué fuentes se analizan, qué voces se incluyen, cómo se abordan los conflictos y qué actividades se proponen para que los estudiantes construyan su propia comprensión crítica del mundo.

Componentes clave del diseño de estrategias educativas

a) Planificación y preparación

La labor del docente-diseñador comienza con una planificación rigurosa. Dursun y Aykan (2025) señalan que los docentes que reflexionan sobre su práctica identifican como desafíos centrales la planificación y preparación de clases, la participación activa de los estudiantes, la gestión del ambiente de aprendizaje y la implementación de una variedad de métodos y técnicas. Estos elementos no funcionan aisladamente, sino como un sistema donde la planificación orienta la selección de estrategias, la organización del aula y el tipo de participación que se espera del estudiantado.

En este sentido, el enfoque Understanding by Design (UbD) proporciona un marco útil para el diseño estratégico de la enseñanza. Newell et al. (2023) describen cómo UbD parte de una lógica "regresiva": primero se clarifican los resultados de aprendizaje deseados (qué comprensiones duraderas, qué desempeños transferibles), luego se diseñan las evidencias o evaluaciones que demostrarán esos aprendizajes, y finalmente se planifican

las experiencias instruccionales. Para un docente de Ciencias Sociales, esto implica preguntarse:

- ¿Qué tipo de pensamiento crítico quiero que desarrollen mis estudiantes sobre este tema?
- ¿Qué evidencias mostrarán que pueden analizar fuentes, debatir posiciones, leer críticamente el contexto?
- ¿Qué actividades concretas (debates, estudios de caso, investigaciones, proyectos) facilitarán este tipo de comprensión?

De este modo, la estrategia no se reduce a una "actividad interesante", sino que se integra en un entramado coherente entre objetivos, evaluación y enseñanza.

b) Selección y aplicación de estrategias instructivas

El docente diseñador no aplica metodologías de forma automática, sino que elige estrategias en función del contexto, del grupo y del objeto de estudio. Baigi et al. (2024) identifican, en el contexto de estudios arquitectónicos en línea, cuatro grandes familias de estrategias: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje experiencial ("aprender haciendo"), aprendizaje interactivo ("aprender con interacción") y aprendizaje mediado por retroalimentación. Aunque su investigación se ubica en otro campo, los principios son transferibles a las Ciencias Sociales: aprender investigando problemas reales, experimentando con proyectos, interactuando con otros y recibiendo retroalimentación constante.

En la práctica, esto puede traducirse en:

- aprendizaje basado en problemas históricos o sociales (ABP);
- proyectos de investigación escolar sobre el entorno local;
- simulaciones de procesos políticos o democráticos;
- análisis colaborativo de fuentes;
- actividades de reflexión con retroalimentación docente y entre pares.

El diseño estratégico implica decidir cuándo conviene una discusión guiada, cuándo un trabajo de campo, cuándo un proyecto de largo plazo, cuándo un estudio de caso, y cómo articularlos en una secuencia significativa.

En contextos específicos, esta capacidad de diseño se vuelve aún más crítica. Mkandawire et al. (2023) muestran que, en aulas multilingües donde el idioma de instrucción no coincide con la lengua materna de muchos estudiantes, los docentes implementan estrategias como el translanguaging, el uso de materiales bilingües, la remediación focalizada y las intervenciones de lectura adaptadas. Este hallazgo recuerda que el diseño de estrategias

debe ser profundamente contextual: lo que funciona en un aula urbana monolingüe puede ser ineficaz o incluso excluyente en una escuela rural multilingüe.

Algo similar ocurre cuando se busca promover el pensamiento crítico. Michael y Matete (2024) señalan que, aunque se reconoce la importancia de estrategias como la solución de problemas, el diálogo de preguntas y respuestas, las discusiones grupales y las presentaciones orales, muchos docentes continúan apoyándose en el método de lectura como estrategia predominante, sobre todo en contextos de educación no formal. Esto revela una brecha entre el discurso deseable y la práctica real, que en buena medida se explica por debilidades en el conocimiento pedagógico disponible para el diseño de estrategias efectivas.

Conocimiento pedagógico y desarrollo profesional

a) El papel del conocimiento pedagógico

Para ejercer como diseñador, el docente requiere mucho más que dominio de contenido disciplinar; necesita un conocimiento pedagógico profundo que le permita comprender cómo aprenden los estudiantes, cuáles son las dificultades típicas, qué enfoques facilitan la comprensión conceptual y cómo articular diferentes estrategias de enseñanza y evaluación. Sidhu et al. (2022), en una revisión integrativa sobre competencias docentes en educación en salud, identifican seis dominios clave: enseñanza y facilitación del aprendizaje, diseño y planificación, evaluación, investigación y erudición, liderazgo y gestión educativa, y ambiente educativo/calidad/seguridad. Aunque este marco proviene de otro campo, sus principios son aplicables a la formación docente en Ciencias Sociales: el profesor no solo enseña, también diseña ambientes, evalúa críticamente su práctica, investiga, lidera proyectos y cuida la calidad de la experiencia educativa.

En términos de pedagogía social, este conocimiento pedagógico se concreta en habilidades como:

- transformar conceptos complejos (como democracia, desigualdad o ciudadanía) en experiencias significativas;
- anticipar malentendidos conceptuales frecuentes;
- seleccionar ejemplos, casos y fuentes culturalmente relevantes;
- construir preguntas que despierten problematización;
- modular el nivel de guía según la autonomía del grupo;
- integrar evaluación formativa en las actividades.

b) Desarrollo profesional continuo

El rol de diseñador no se improvisa; se construye mediante procesos de desarrollo profesional. Silver et al. (2019) muestran que, cuando los docentes participan en iniciativas de innovación

pedagógica, suelen atravesar etapas de comprensión y preocupación: al inicio cuestionan la viabilidad cultural o contextual de nuevas estrategias; con el tiempo, a medida que comprende mejor el cómo y el por qué de las metodologías, sus preocupaciones se desplazan hacia preguntas sobre cómo perfeccionar la interacción en el aula o cómo ajustar la evaluación. Esta transición evidencia que el desarrollo profesional efectivo no puede reducirse a talleres puntuales, sino que requiere acompañamiento sostenido en el tiempo.

Espinal et al. (2024), en su revisión sobre desarrollo profesional en pensamiento computacional, enfatizan que la formación más potente es aquella que combina:

- duración prolongada en el tiempo;
- oportunidades de diseño y experimentación práctica;
- reflexión guiada sobre la propia práctica;
- colaboración entre docentes;
- apoyo de mentoría continua.

En la misma línea, Townend et al. (2024), al analizar la formación en educación de talentos, subrayan la importancia de que el desarrollo profesional esté respaldado por políticas institucionales claras y recursos adecuados. Para el docente de Ciencias Sociales, esto significa que su capacidad de diseñar estrategias innovadoras está ligada no solo a su voluntad individual, sino también al apoyo concreto que reciba de su institución.

Estrategias para contextos específicos

a) Diseño en entornos en línea y blended

La expansión de la educación en línea y los modelos híbridos ha añadido nuevas capas de complejidad al diseño de estrategias docentes. Abdullah et al. (2024) muestran que la efectividad del aprendizaje en línea depende de la articulación entre tres componentes: diseño de cursos, prácticas de evaluación y apoyo al aprendizaje en línea. Un diseño de curso claro, con objetivos bien definidos, actividades coherentes y recursos accesibles, se fortalece cuando la evaluación es auténtica y formativa, y cuando el estudiante recibe apoyo continuo para su proceso de aprendizaje.

Baigi et al. (2024), en el contexto de estudios de arquitectura, identifican tres grandes ejes estratégicos en entornos en línea: aprender haciendo, aprender con interacción y aprender a partir de retroalimentación. Estas ideas son plenamente transferibles a las Ciencias Sociales: aún en ambientes virtuales, los estudiantes pueden investigar casos reales, interactuar en foros y videoconferencias, participar en simulaciones históricas o debates, y

recibir retroalimentación personalizada sobre sus argumentos y producciones.

Para el docente diseñador, el reto consiste en trasladar los principios de la didáctica activa al espacio digital, sin reducirse a la mera "digitalización de la clase expositiva". Debe pensar en plataformas, tiempos, ritmos, modos de interacción, accesibilidad, y formas de evaluación que mantengan vivo el sentido crítico y participativo que requieren las Ciencias Sociales.

b) Inclusión, diversidad y accesibilidad

Diseñar estrategias significa también diseñar para la diversidad. Oyarzun et al. (2024) muestran que, en contextos de educación en línea, las estrategias de inclusión y equidad incluyen: otorgar libertad y autonomía a los estudiantes, incorporar la diversidad como tema del curso, integrar múltiples perspectivas, ofrecer flexibilidad en la participación y construir relaciones docentes significativas. Estas orientaciones no se limitan al entorno virtual; son principios de una pedagogía inclusiva general.

El enfoque de Universal Instructional Design (UID), analizado por Goulden et al. (2023) en educación en trabajo social, propone que los cursos sean diseñados desde el inicio para ser accesibles a una diversidad de estudiantes, minimizando la necesidad de adaptaciones individuales posteriores. Esto implica pensar desde el diseño en:

- variedad de formatos de recursos (textuales, visuales, auditivos);
- diversidad de tareas y modos de expresión;
- tiempos flexibles;
- apoyos diferenciados;
- claridad en criterios de evaluación;
- lenguaje inclusivo y culturalmente sensible.

En Ciencias Sociales, el diseño universal es especialmente pertinente, porque permite que estudiantes con distintas trayectorias de vida, identidades, experiencias y capacidades puedan participar genuinamente en la discusión sobre lo social, sin quedar relegados por barreras pedagógicas.

La adopción de estrategias basadas en investigación no depende solo de la voluntad del docente. Yik et al. (2022), en un estudio con docentes de cursos introductorios de STEM, señalan que la adopción de estrategias instruccionales innovadoras se ve afectada por factores:

- personales (creencias sobre la enseñanza, autoconfianza, experiencias previas);
- contextuales (apoyo institucional, cultura de centro, recursos disponibles);
- cognitivos (conocimiento pedagógico, alfabetización en

investigación educativa).

Estos hallazgos permiten comprender por qué, incluso cuando existe evidencia sobre la eficacia de ciertas metodologías, su incorporación es desigual. En la enseñanza de las Ciencias Sociales, algo similar ocurre cuando se propone trabajar con metodologías activas, proyectos o enfoques críticos: si el docente no cuenta con apoyo, tiempo y recursos, el diseño de estrategias innovadoras se vuelve una carga difícil de sostener.

En contextos altamente mediados por TIC, aparece además el fenómeno del tecnoestrés. Zivi et al. (2025) muestran que los docentes de secundaria pueden experimentar niveles elevados de estrés tecnológico cuando perciben las tecnologías como abrumadoras, poco claras o amenazantes para su autoeficacia. Sin embargo, el estudio también encuentra que las estrategias de regulación emocional adaptativa actúan como factor protector, mediando la relación entre tecnoestrés y autoeficacia digital.

Para el docente diseñador de estrategias, esto significa que su bienestar emocional y su confianza en el uso de tecnologías son condiciones clave para atreverse a experimentar con nuevas herramientas y metodologías. No se trata solo de formarlo técnicamente, sino de acompañarlo en la construcción de una relación saludable con las tecnologías, donde la innovación no se viva como amenaza sino como oportunidad.

Darcie et al. (2024) subrayan un aspecto frecuentemente olvidado: la necesidad de hacer visible el diseño pedagógico. Cuando un docente modifica la forma de enseñar o evaluar, a menudo enfrenta resistencias o incomprensiones por parte de estudiantes, colegas y autoridades. Explicar el porqué de las decisiones didácticas, compartir criterios de evaluación, explicitar objetivos y lógicas de las actividades ayuda a legitimar el cambio y a construir una cultura pedagógica más reflexiva.

En la era de la Inteligencia Artificial Generativa, este reto se intensifica. Zhai (2024) propone que los docentes transitan por roles progresivos frente a la IA: de simples observadores, a adoptantes instrumentales, luego colaboradores que trabajan junto a la IA en el diseño de experiencias, hasta llegar a innovadores que transforman su práctica integrando críticamente estas herramientas. Para que la IA no sustituya la reflexión pedagógica sino la potencie, el docente debe mantener su rol de diseñador: decidir cuándo usarla, para qué, con qué límites, cómo explicar su uso a los estudiantes y cómo articularla con objetivos formativos éticos y críticos.

Han y Gao (2023) demuestran que el bienestar docente en contextos de enseñanza con TIC está mediado por la autoeficacia y el apoyo a la autonomía. Cuando los docentes sienten que

poseen cierta libertad para tomar decisiones pedagógicas, y que cuentan con recursos y acompañamiento, su nivel de agotamiento disminuye y su compromiso aumenta. Esto refuerza la idea de que el docente solo puede sostener su rol de diseñador de estrategias si se reconoce su autonomía profesional y se le brindan condiciones dignas de trabajo.

La conceptualización del docente como diseñador de estrategias supone una revalorización profunda de la profesión docente. En lugar de verlo como un simple ejecutor de programas, se le reconoce como intelectual práctico que interpreta el currículo, lo contextualiza, lo problematiza y lo convierte en experiencias significativas para sus estudiantes.

En la pedagogía de las Ciencias Sociales, esta imagen del docente es especialmente potente: el profesor no solo explica conceptos, sino que diseña escenarios para que los estudiantes investiguen, debatan, se posicionen, construyan memoria, reconozcan desigualdades, imaginen alternativas y desarrollen pensamiento crítico y estratégico. Este diseño requiere conocimiento pedagógico, sensibilidad ética, comprensión contextual, competencia digital, regulación emocional y agencia profesional.

Los estudios revisados muestran que:

- la co-diseño fortalece la profesionalización y la motivación docente (Potvin et al., 2023);
- encontrar el equilibrio entre currículo y contexto requiere agencia informada (Thomas, 2024);
- la planificación estratégica y marcos como UbD ayudan a alinear objetivos, evaluación y enseñanza (Newell et al., 2023);
- el conocimiento pedagógico y el desarrollo profesional sostenido son condiciones para que los docentes diseñen estrategias efectivas (Sidhu et al., 2022; Silver et al., 2019; Espinal et al., 2024; Townend et al., 2024);
- la inclusión, el diseño universal, la gestión del tecnoestrés y el apoyo a la autonomía docente son elementos indispensables para una práctica sostenible y equitativa (Goulden et al., 2023; Zivi et al., 2025; Han & Gao, 2023).

En síntesis, el docente como diseñador de estrategias no es una metáfora decorativa, sino un eje estructurante de una educación comprometida con la complejidad del mundo social, con la diversidad de los estudiantes y con la construcción de sociedades más justas. En los capítulos siguientes, esta figura se articulará con el rol del docente como promotor de pensamiento crítico, líder pedagógico y actor social en la construcción de ciudadanía

crítica en la educación en Ciencias Sociales.

Hacia una didáctica estratégica en la pedagogía social

La didáctica estratégica en la pedagogía social puede entenderse como un modo de pensar y organizar la enseñanza que asume explícitamente que educar es intervenir en lo social. No se limita a mejorar el "rendimiento" académico, sino que se propone contribuir a la transformación de contextos marcados por desigualdades, opresiones y vulneraciones de derechos. Desde esta perspectiva, el acto didáctico es siempre una práctica política y ética: cada decisión sobre contenidos, metodologías, evaluaciones y relaciones pedagógicas configura oportunidades para la participación, la agencia y la construcción de justicia social.

En el marco de las Ciencias Sociales y de la pedagogía social, hablar de una didáctica estratégica implica al menos tres desplazamientos importantes:

1. De una enseñanza centrada en la transmisión de información a una enseñanza centrada en procesos de conciencia crítica, empoderamiento y acción colectiva.
2. De una didáctica uniforme a una didáctica que articula métodos y niveles de aprendizaje diferenciados, según las trayectorias, necesidades y potencialidades de estudiantes y comunidades.
3. De una pedagogía que invisibiliza el poder a una pedagogía que lo problematiza, lo hace explícito y busca redistribuirlo horizontalmente en el aula y en los procesos comunitarios.

En lo que sigue, se exploran algunos aportes teóricos y empíricos que ayudan a perfilar esta didáctica estratégica en pedagogía social, articulando enfoques transformadores, antiopresivos, experienciales, inclusivos y translingües.

Una primera contribución relevante proviene del trabajo de Pawar et al. (2024), quienes proponen un modelo de diseño curricular que integra cuatro enfoques: pedagogía, andragogía, heutagogía y paragogía. Este modelo resulta especialmente sugerente para la pedagogía social porque reconoce que el trabajo educativo no se limita a niños y adolescentes, sino que también abarca jóvenes, personas adultas y comunidades que aprenden en contextos formales y no formales.

La pedagogía tradicional se orienta a la enseñanza dirigida a la infancia y adolescencia, donde el docente conduce de manera más explícita los procesos de aprendizaje. La andragogía pone el acento en el carácter autónomo, experiencial y orientado a la resolución de problemas del aprendizaje adulto. La heutagogía, por su parte, enfatiza la auto-determinación del aprendizaje: los

sujetos deciden qué, cómo y para qué aprender, en un contexto de alta autonomía. Finalmente, la paragogía subraya el aprendizaje entre pares, en el que las fronteras entre "docente" y "estudiante" se difuminan, y el saber se co-construye horizontalmente.

Pawar et al. (2024) muestran que la combinación estratégica de estos cuatro enfoques permite diseñar experiencias de aprendizaje más ricas y sintonizadas con la complejidad del trabajo social contemporáneo. No se trata solo de "variar metodologías", sino de articular modos de relación pedagógica que favorezcan tanto el aprendizaje de contenidos como el desarrollo de capacidades críticas, reflexivas y transformadoras. Además, su modelo incorpora la noción de aprendizaje de un solo bucle, doble bucle y triple bucle: en el primer nivel se ajustan acciones; en el segundo, se cuestionan supuestos y marcos de referencia; en el tercero, se ponen en juego identidades, valores y visiones de mundo. La pedagogía social estratégica aspira justamente a este tercer nivel, donde la educación se vincula con la transformación de paradigmas y estructuras sociales.

Un segundo eje central de la didáctica estratégica en pedagogía social es su compromiso con la justicia social y las pedagogías antiopresivas. En este terreno, Smoyer y D'Angelo (2024) proponen una pedagogía antiopresiva aplicada a cursos de métodos de investigación, un espacio tradicionalmente percibido como "técnico" o neutro. Su enfoque muestra que incluso allí es posible y necesario cuestionar las relaciones de poder que atraviesan la producción de conocimiento.

Estas autoras plantean experiencias de aprendizaje centradas en el estudiante, fuertemente experienciales y colaborativas, donde se discute de forma crítica cómo la investigación ha sido históricamente utilizada para legitimar formas de opresión, en particular hacia poblaciones marginadas. La ansiedad que muchos estudiantes sienten frente a la investigación no es solo "dificultad cognitiva"; también expresa la memoria histórica de cómo el conocimiento ha sido arma de control y exclusión (Smoyer & D'Angelo, 2024). Una didáctica estratégica toma en serio esta dimensión emocional, política y epistémica del aprendizaje, buscando transformar el aula en un espacio donde la investigación se resignifique como herramienta de emancipación y no de dominación.

En la misma línea, Baldwin-White (2023) señala que el trabajo social y, por extensión, la pedagogía social, no pueden proclamarse antirracistas ni antiopresivas si no transforman de raíz la manera en que se enseñan los métodos de investigación y el rigor científico. El llamado es a revisar críticamente cuáles metodologías se consideran legítimas, qué criterios de rigor se

privilegian y cómo muchos de ellos han sido construidos desde la supremacía blanca y la colonialidad del saber. Desde esta perspectiva, una didáctica estratégica no solo agrega contenidos sobre diversidad, sino que revisa críticamente la arquitectura epistemológica y metodológica de la enseñanza.

En tercer lugar, la didáctica estratégica en pedagogía social se apoya con fuerza en estrategias interactivas y reflexivas que conectan lo cognitivo con lo afectivo y lo ético. En el ámbito de la formación de trabajadores sociales en competencia de género, Yaroshenko y Semigina (2024) muestran que el desarrollo de sensibilidad y capacidad crítica frente a estereotipos de género, discriminación y desigualdades no se logra únicamente con lecturas teóricas. Se requieren ejercicios interactivos, juegos de rol y fantasías guiadas que permitan a los participantes experimentar, en un nivel emocional y corporal, situaciones de inequidad, exclusión o violencia simbólica.

Este tipo de experiencias pedagógicas tienen una doble función estratégica. Por un lado, facilitan la toma de conciencia de sesgos personales, prejuicios y estereotipos interiorizados; por otro, generan condiciones para que los participantes se sientan implicados y responsables en el cambio social. La reflexión posterior permite transformar estas vivencias en aprendizajes significativos, articulando teoría crítica, autoconciencia y motivación para la acción (Yaroshenko & Semigina, 2024). En el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales, este tipo de estrategias puede traducirse en dramatizaciones históricas, simulaciones de situaciones de discriminación, análisis de discursos mediáticos sexistas, entre otros, siempre acompañados de espacios de elaboración crítica.

Un cuarto elemento central es la pedagogía experiencial y las simulaciones como dispositivos de aprendizaje estratégico. McBride (2024) ilustra cómo la Teoría del Aprendizaje Experiencial de Kolb puede integrarse con la enseñanza de la práctica del trabajo social mediante simulaciones virtuales. En su propuesta, las simulaciones no son juegos aislados, sino experiencias cuidadosamente diseñadas donde los estudiantes se enfrentan a escenarios complejos de intervención social, toman decisiones, reflexionan sobre sus actuaciones y reciben retroalimentación.

La inclusión de registros de proceso, espacios sistemáticos de debriefing y ciclos reiterados de feedback permite que la experiencia no quede en impacto emocional pasajero, sino que se convierta en conocimiento reflexivo sobre la práctica (McBride, 2024). En contextos post-pandemia, donde los espacios de práctica de campo se han visto alterados, este tipo de estrategias adquiere especial relevancia: la didáctica estratégica aprovecha

recursos virtuales para sostener aprendizajes experienciales, sin renunciar al análisis crítico, la conciencia de poder y la perspectiva antirracista que orienta el trabajo social.

En la enseñanza de las Ciencias Sociales y la pedagogía social, la simulación y el aprendizaje experiencial pueden materializarse en juegos de rol que recrean asambleas comunitarias, cabildos, mediaciones de conflicto, procesos de organización barrial o escenarios de intervención institucional. La clave estratégica radica en que estos dispositivos sean leídos y trabajados, no como "actuaciones", sino como espacios de ensayo y reflexión sobre prácticas reales, atravesadas por estructuras de poder, racismo, clasismo, sexismo y otras formas de opresión.

Una quinta dimensión de la didáctica estratégica en pedagogía social se vincula con la inclusión, la diversidad y la equidad. Cook (2024) advierte que, aunque existe consenso declarativo en torno a la importancia de la inclusión como componente de justicia social, persisten conceptualizaciones reductoras de la neurodiversidad que entienden las diferencias como meros déficits o discapacidades a corregir. Estas visiones limitadas obstaculizan la voluntad y la capacidad de los docentes para diseñar estrategias pedagógicas genuinamente inclusivas.

Desde una didáctica estratégica, la inclusión no consiste en "adaptar" mínimamente una práctica pensada para un estudiante ideal, sino en pensar desde el diseño en la diversidad de modos de aprender, comunicarse y participar. Cook (2024) subraya el valor de procesos explícitos de reflexión docente sobre creencias, metas y autoimagen profesional. Estos procesos, al ser integrados en la formación de docentes y trabajadores sociales, pueden ampliar las concepciones sobre la neurodiversidad y generar cambios concretos en la práctica, aunque a menudo son ignorados o minimizados en los programas de formación.

La pedagogía social estratégica, por tanto, incorpora la reflexión sistemática sobre la propia mirada del docente hacia la diversidad. En una clase de Ciencias Sociales, esto implica cuestionar, por ejemplo, cuánto espacio se da a formas diversas de expresión (oral, escrita, gráfica, corporal), cómo se evalúan los desempeños, qué tipo de participación se considera legítima y cuáles quedan invisibilizadas.

Finalmente, una sexta dimensión emergente de la didáctica estratégica en pedagogía social se relaciona con la justicia lingüística y su conexión con la justicia social. Rosa et al. (2025) presentan el Marco del Movimiento de Aprendizaje Translingüe, compuesto por siete movimientos pedagógicos flexibles co-construidos con educadores, que buscan articular prácticas translingües con la defensa de la justicia social y climática. En aulas

multilingües, este tipo de enfoque invita a reconocer y legitimar los repertorios lingüísticos de los estudiantes como recursos, no como obstáculos.

El translanguaging, en esta perspectiva, deja de ser solo una "estrategia lingüística" y se convierte en un acto pedagógico y político: validar lenguas y variedades estigmatizadas, permitir que los estudiantes piensen, dialoguen y produzcan conocimiento mezclando códigos, reconocer la dimensión cultural y afectiva de las lenguas y vincular todo ello con debates sobre desigualdad, migración, racismo y crisis climática (Rosa et al., 2025). Así, la didáctica estratégica integra la dimensión lingüística en las luchas más amplias por justicia social.

No obstante, Bhasin et al. (2023) advierten que, aunque algunos educadores articulan de manera explícita la translanguaging con objetivos de justicia social, en muchos casos esta conexión se menciona en el discurso pero no se materializa de manera consistente en la práctica. Es decir, las estrategias translingües son usadas, pero sin un trabajo crítico sistemático sobre las relaciones de poder y las estructuras de injusticia que atraviesan las políticas lingüísticas y educativas. Esta brecha entre discurso y práctica muestra la importancia de una didáctica estratégica que no solo acumule métodos, sino que articule continuamente reflexión crítica, análisis de poder y acción pedagógica situada.

En conjunto, todos estos aportes permiten delinear con mayor claridad qué se entiende por didáctica estratégica en pedagogía social. No se trata simplemente de innovar en metodologías, sino de construir una práctica educativa:

- que combine múltiples enfoques de enseñanza y aprendizaje (pedagógico, andragógico, heutagógico, parágógico) en función de sujetos concretos (Pawar et al., 2024);
- que incorpore de manera explícita una pedagogía antiopresiva y antirracista, capaz de cuestionar la epistemología y la metodología hegemónicas, particularmente en la enseñanza de la investigación (Smoyer & D'Angelo, 2024; Baldwin-White, 2023);
- que utilice estrategias interactivas, experienciales y reflexivas (juegos de rol, simulaciones, fantasías guiadas, debriefing) para conectar teoría crítica con vivencias y emociones (Yaroshenko & Semigina, 2024; McBride, 2024);
- que asuma la inclusión y la neurodiversidad como ejes estructurantes y no como añadidos remediales, revisando creencias docentes y estructuras de aula (Cook, 2024);
- que potencie la justicia lingüística y social mediante prácticas translingües críticas, articuladas a problemáticas de desigualdad y clima (Rosa et al., 2025; Bhasin et al., 2023).

Desde esta mirada, la pedagogía social se concibe como un campo en el que la didáctica no es solo "cómo enseñar", sino "cómo enseñar para transformar". La didáctica estratégica es, entonces, la capacidad de diseñar, implementar y revisar prácticas educativas intencionalmente orientadas a la justicia social, conscientes de las complejas relaciones entre poder, privilegio, opresión y resistencia que atraviesan todo escenario educativo.

Esta perspectiva constituye el cierre natural del capítulo dedicado a las estrategias didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y, a la vez, un puente directo hacia los desarrollos posteriores del libro, donde el énfasis se desplaza cada vez más hacia el rol protagónico del docente como actor crítico, líder social y constructor de ciudadanía en contextos de profunda complejidad social.

Referencias

Abdullah, N. L., Ramdan, M. R., Ngah, N., Yin, K. Y., Shokory, S. M., Fuad, D. R. S. M., & Yonus, A. (2024). An integrated framework of online learning effectiveness in institutions of higher learning. *European Journal of Educational Research, 13*(3), 1321–1333. https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.3.1321

Al-Karadsheh, O., Abutayyem, H. M., Saidi, A., & Shqaidef, A. (2025). Knowledge acquisition and student perceptions of three teaching methods: A randomized trial of live, flipped, and interactive flipped classrooms. *BMC Medical Education, 25*(1), 573. https://doi.org/10.1186/s12909-025-07156-0

Alzate, S. J. O. G., Sánchez, W. V., & Arias, E. A. (2025). A socio-constructivist framework for tactical development in team sports: Fostering critical thinking through collaborative learning. *Frontiers in Psychology, 16*, 1610750. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1610750

Baldwin-White, A. (2024). Teaching note—Working toward an inclusive, antiracist, and antioppressive research methods pedagogy. *Journal of Social Work Education, 60*(2), 287–292. https://doi.org/10.1080/10437797.2023.2260837

Baigi, F., Yeganeh, M., & Bemanian, M. (2024). Internet-based infrastructures and online architectural education on design studios: Perceived instructional strategies and students engagement. *Frontiers in Built Environment, 10*, 1463658. https://doi.org/10.3389/fbuil.2024.1463658

Bares, A., Roa, M. L., & Hirsch, M. (2024). Juventudes rurales intersticiales. Aportes para un enfoque etario en la ruralidad argentina. *Mundo Agrario, 25*(58), e237. https://doi.org/10.24215/15155994e237

Bhasin, A., Castro, M., & Román, D. (2023). Translanguaging through the lens of social justice: Unpacking educators' understanding and practices. *International Multilingual Research Journal, 17*(1), 1–14. https://doi.org/10.1080/19313152.2023.2208510

Bleicher, J., Velinov, E., & Adebola, S. (2025). Transforming management education: Blended learning, international collaboration, and pedagogical innovation—Current trends and future directions. *Frontiers in Education, 10*, 1635715. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1635715

Burgos-Videla, C., Parada-Ulloa, M., & Martínez-Díaz, J. (2025). Critical thinking in the classroom: The historical method and historical discourse as tools for teaching social studies. *Frontiers in Sociology, 10*, 1526437. https://doi.org/10.3389/fsoc.2025.1526437

Cook, A. (2024). Conceptualisations of neurodiversity and barriers to inclusive pedagogy in schools: A perspective article. *Journal of Research in Special Educational Needs, 24*(3), 627–636. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12656

CopesGerbitz, K., Sutherland, I. J., Dickson-Hoyle, S., Baron, J. N., Gonzalez-Moctezuma, P., Crowley, M. A., Kitchens, K. A., Devisscher, T., & Burr, J. (2024). Guiding principles for transdisciplinary and transformative fire research. *Fire Ecology, 20*(1), 12. https://doi.org/10.1186/s42408-023-00244-w

Darcie, I., Kloet, M. A. V., & Gray, R. (2024). Finding your feet in the dark: How making teaching and learning visible enables change in course and assessment design. *European Journal of Higher Education, 15*(2), 206–222. https://doi.org/10.1080/21568235.2023.2301599

Dursun, F., & Aykan, A. (2025). Exploring teachers' narratives: Challenges and strategies for enhancing the teaching process. *SAGE Open, 15*(1), 21582440251332557. https://doi.org/10.1177/21582440251332557

Fernández-Velásquez, J. D. R., López-Regalado, O., & Fernández-Hurtado, G. (2025). Educational dualism in action: Systematic review of gamification and flipped classrooms effects on young learners. *Contemporary Educational Technology, 17*(1), 15749. https://doi.org/10.30935/cedtech/15749

Han, J., & Gao, C. (2023). University teachers' well-being in ICT-enhanced teaching: The roles of teacher self-efficacy and teaching support. *Australasian Journal of Educational Technology, 39*(6), 47–62. *https://doi.org/10.14742/ajet.8868*

Hennessey, M. J., Perez, C., & Jenner, B. (2024). Shallow strategic thinking: Findings from a multinational problem-based learning pilot study. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning, 14*(5), 851–867. https://doi.org/10.1108/HESWBL-08-2023-0235

Kee, T., Kuys, B., & King, R. B. (2025). Foregrounding design thinking in project-based learning amid the transition to the new normal. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 19*(1), Article 34520. https://doi.org/10.14434/ijpbl.v19i1.34520

Lee, H., & Bonk, C. J. (2024). Fostering self-directed learning competencies among preservice teachers through reflective practice and technology-mediated collaborative learning. *Technology, Pedagogy and Education. 33*(5), 595–611. https://doi.org/10.1080/1475939X.2024.2362853

Masruddin, Hartina, St., Arifin, M. A., & Langaji, A. (2024). Flipped learning: Facilitating student engagement through repeated instruction and direct feedback. *Cogent Education, 11*(1), 2412500. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2412500

McBride, G. (2024). Enhancing social work education: A praxis-based teaching case study on integrating simulation through experiential learning theory. *Social Work Education, 44*(4), 811–824. https://doi.org/10.1080/02615479.2024.2351427

McHale, A., Excellent, M. L., Fleming, W. O., Upshaw, M., Bean, W., Siegrist, R., Ufelle, A., & Upshaw, V. (2025). Shaping future leaders: Developing an MPH leadership curriculum through problem-based learning. *Frontiers in Public Health, 13*, 1612610. https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1612610

Mkandawire, S., Zuilkowski, S., Mwansa, J. M., & Manchishi, P. (2023). Instructional strategies used by teachers in multilingual classes to help non-speakers of the language of instruction learn initial reading skills in Zambia. *International Multilingual Research Journal, 17*(3), 257–272. https://doi.org/10.1080/19313152.2023.2255777

Molina-Torres, M., & Blázquez, M. M. P. (2024). Flipped classroom and creative learning resources for teaching history. *Creativity Studies, 17*(1), 166–180. https://doi.org/10.3846/cs.2024.18366

Mulianingsih, F., Suharini, E., Handoyo, E., & Purnomo, A. (2025). Disaster mitigation tactics through enhanced higher-order thinking skills via active learning in social science education. *Journal of Ecohumanism, 4*(1), 1–14. https://doi.org/10.62754/joe.v4i1.6147

Negri, I., Pistoresi, B., Gamberini, M., & Mecugni, D. (2025). Tracing the path to inclusion: Lecturers' perspectives on innovative and inclusive teaching methods. *Humanities and Social Sciences Communications, 12*, 229. https://doi.org/10.1057/s41599-025-04547-y

Newell, A. D., Foldes, C., Haddock, A. J., Ismail, N., & Moreno, N. (2024). Twelve tips for using the Understanding by Design curriculum planning framework. *Medical Teacher, 46*(1), 34–39. https://doi.org/10.1080/0142159X.2023.2224498

Oknaryana, O., Zona, M. A., Marna, J. E., Hayati, A. F., Syofyan, R., Zulvia, Y., Kurniawan, H., & Murdy, K. (2025). Improving students' higher-order thinking skills: A comparison between flipped learning and traditional teaching approach. *European Journal of Educational Research, 14*(4), 1245–1259. https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.4.1245

Oyarzun, B., Martin, F., Howell, C. D., & Miller, R. A. (2024). Inclusion, diversity, equity and access: Online teaching strategies and institutional support. *American Journal of Distance Education, 38*(4), 302–323. https://doi.org/10.1080/08923647.2024.2366595

Pawar, M., Osburn, L., Short, M., & Mlcek, S. (2024). Integrating four teaching and learning methods to deliver transformational social work education online. *Social Work Education, 44*(5), 1103–1122. https://doi.org/10.1080/02615479.2024.2372393

Potvin, A., Boardman, A. G., & Scornavacco, K. (2023). Professionalizing teachers through a co-design learning framework. *Teacher Development, 27*(5), 652–672. https://doi.org/10.1080/13664530.2023.2225485

Rosa, R. G., Catuci, N. N., Sampaio, E., Potrich, R., & Welp, A. (2025). Bridging social and climate justice: Navigating pedagogical pathways from the translanguaging learning movement framework. *Ilha do Desterro, 78*(1), e106942. https://doi.org/10.5007/2175-8026.2025.e106942

Sidhu, N., Allen, K. J., Civil, N., Johnstone, C., Wong, M., Taylor, J. A., Gough, K., & Hennessy, M. (2022). Competency domains of educators in medical, nursing, and health sciences education: An integrative review. *Medical Teacher, 44*(12), 1423–1435. https://doi.org/10.1080/0142159X.2022.2126758

Silver, R., Kogut, G., & Huynh, T. (2019). Learning new instructional strategies: Pedagogical innovation, teacher professional development, understanding and concerns. *Journal of Teacher Education, 70*(4), 388–401. https://doi.org/10.1177/0022487119844712

Smoyer, A. B., & D'Angelo, K. (2024). Teaching note—Antioppressive pedagogy in action: The undergraduate research methods course. *Journal of Social Work Education, 61*(1), 145-151. https://doi.org/10.1080/10437797.2024.2386297

Thomas, R. S. (2024). BACKTALK: Finding the sweet spot between curriculum fidelity and teacher agency. *Phi Delta Kappan, 105*(6), 76–77. https://doi.org/10.1177/00317217241304835

Tomala, C. C. Z., Intriago, J. O. V., & Campuzano, M. F. P. (2024). Design of an educational strategy based on digital resources for the teaching of social sciences. *Minerva, 5*(13), 101–116. https://doi.org/10.47460/minerva.v5i13.149

Townend, G., Jolly, J. L., & Chew, A. W. (2024). Professional development in gifted education: A systematic literature review. *Australian Journal of Teacher Education, 49*(5), 1–33. https://doi.org/10.14221/1835-517X.6515

Tsai, Y.-C. (2024). Empowering students through active learning in educational big data analytics. *Smart Learning Environments, 11*(1), 22. https://doi.org/10.1186/s40561-024-00300-1

Yaroshenko, A., & Semigina, T. (2024). From reflection to social change: Training in developing gender competence for social workers. *Social Work and Education, 11*(2), 180–191. https://doi.org/10.25128/2520-6230.24.2.2

Yik, B. J., Raker, J., Apkarian, N., Stains, M., Henderson, C., Dancy, M., & Johnson, E. (2022). Association of malleable factors with adoption of research-based instructional strategies in introductory chemistry, mathematics, and physics. *Frontiers in Education, 7*, 1016415. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1016415

Zhai, X. (2024). Transforming teachers' roles and agencies in the era of generative AI: Perceptions, acceptance, knowledge, and practices. *Journal of Science Education and Technology, 1,* 1-16. https://doi.org/10.48550/arXiv.2410.03018

Zivi, P., Malatesta, G., Mascia, M. L., Diana, M. G., Domenico, A. D., Penna, M. P., & Palmiero, M. (2025). Protective factors against technostress in secondary school teachers. *Scientific Reports, 15,* 19604. https://doi.org/10.1038/s41598-025-19604-4

Capítulo III

El papel protagónico del docente de Ciencias Sociales en la enseñanza-aprendizaje crítico

Introducción

El docente de Ciencias Sociales ocupa un lugar central en la construcción de procesos educativos orientados al desarrollo del pensamiento crítico, la comprensión profunda de los fenómenos socioculturales y la participación ciudadana consciente. Su rol no se limita a la transmisión de contenidos conceptuales, sino que exige una intervención pedagógica intencionada que integre la complejidad social con la acción formativa. En este sentido, la enseñanza de las Ciencias Sociales demanda un enfoque que permita a los estudiantes reconocer las dinámicas de poder, conflicto, desigualdad y cambio, al tiempo que fomente la capacidad de análisis, deliberación y actuación socialmente responsable.

La pertinencia curricular de los temas controvertidos y los problemas sociales constituye un eje fundamental en esta misión formativa. Según Ortega-Sánchez (2024), los temas socialmente disputados no solo enriquecen la comprensión disciplinar, sino que también fortalecen la capacidad del estudiantado para establecer conexiones entre su aprendizaje y la realidad social que habita. Este acercamiento permite que la enseñanza se oriente hacia un aprendizaje crítico, donde la interdependencia entre

ISBN 978-9942-596-05-5 | 2025
https://editorial.risei.org

intervención en el entorno y desarrollo del pensamiento crítico se erige como componente esencial del proceso educativo. El docente, desde esta perspectiva, se convierte en un mediador que vincula el contenido académico con las experiencias sociales vividas por los estudiantes, promoviendo la agencia, la reflexión y el compromiso ciudadano.

La experiencia, visión y creencias del profesorado determinan en gran medida la calidad del proceso educativo y el tipo de pensamiento que se promueve. Díaz et al. (2024) destacan que la percepción docente sobre la diversidad, la inclusión y la complejidad del entorno influye directamente en la incorporación de enfoques pedagógicos innovadores. En el campo de las Ciencias Sociales, esta disposición se vuelve aún más relevante, pues la disciplina exige una comprensión múltiple y contextualizada de los hechos sociales. Por ello, los planes de formación inicial y continua deben asegurar que los docentes adquieran el conocimiento pedagógico y sustantivo necesario para abordar la complejidad del mundo contemporáneo y trasladarla al aula a través de estrategias didácticas fundamentadas en el pensamiento crítico y la multidimensionalidad del análisis social.

El desarrollo de competencias pedagógicas y sustantivas resulta indispensable para que el profesorado asuma plenamente este rol protagónico. La educación en Ciencias Sociales requiere que los docentes comprendan que la enseñanza no es un acto aislado, sino un proceso que articula conocimiento disciplinar, práctica social e intervención comunitaria. En esta línea, Artaza et al. (2023) plantean que el aprendizaje situado ofrece un puente significativo entre la teoría y la realidad, permitiendo que los estudiantes participen en experiencias comunitarias que fortalecen su comprensión de los fenómenos sociales. Este enfoque territorial y colaborativo posiciona al docente como facilitador de procesos dialógicos, de reflexión conjunta y de co-construcción de soluciones, fortaleciendo tanto la dimensión epistemológica de la disciplina como su dimensión ética y transformadora.

Además, la labor docente se desarrolla en un contexto caracterizado por percepciones diversas y desafíos asociados al género, la edad y la trayectoria profesional. Ortega-Sánchez (2024) evidencia diferencias significativas en las percepciones del futuro profesorado iberoamericano: las mujeres muestran mayor inclinación hacia la enseñanza orientada a la intervención social, mientras que la edad se asocia con una mayor sensibilidad hacia la promoción del pensamiento social, el aprendizaje autónomo y el espíritu emprendedor. Estas variaciones ponen de manifiesto la necesidad de programas de formación inicial y continua que reconozcan la diversidad docente y brinden oportunidades para

el desarrollo de competencias críticas en todas las etapas de la trayectoria profesional.

En síntesis, el docente de Ciencias Sociales es un actor esencial en la formación de ciudadanos críticos capaces de participar reflexivamente en la sociedad. Su papel protagónico implica diseñar experiencias de aprendizaje que integren teoría, práctica social y compromiso ciudadano, actuando como mediador entre los saberes académicos y la realidad sociocultural. Para que este papel se desarrolle plenamente, es indispensable fortalecer la formación pedagógica y sustantiva del profesorado, promover enfoques innovadores y situados, y reconocer la diversidad de perspectivas y experiencias que contribuyen a enriquecer la enseñanza de las Ciencias Sociales. De este modo, el docente se consolida como un agente transformador con capacidad para incidir en la construcción de sociedades más críticas, inclusivas y democráticas.

El docente como promotor del pensamiento crítico

El pensamiento crítico se ha consolidado como una competencia imprescindible en la educación contemporánea, particularmente en la enseñanza de las Ciencias Sociales, donde los estudiantes se enfrentan a realidades complejas, tensiones políticas, desigualdades y discursos múltiples sobre el mundo social. En este contexto, el docente de Ciencias Sociales está llamado a desempeñar un papel protagónico, no solo como expositor de contenidos, sino como mediador que impulsa procesos de cuestionamiento, argumentación, análisis de fuentes, toma de decisiones informada y reflexión ética. Este rol se ejerce en un escenario atravesado por profundos cambios tecnológicos, presiones curriculares y tensiones institucionales que hacen evidente que promover el pensamiento crítico no es una tarea espontánea, sino una construcción pedagógica que requiere formación, claridad conceptual y apoyo sistemático.

La investigación educativa muestra que uno de los primeros desafíos reside en la comprensión misma de qué es el pensamiento crítico. Muchos docentes carecen de una definición operativa clara y de criterios para distinguir entre actividades que solo movilizan memoria o comprensión literal y aquellas que realmente promueven análisis, evaluación, síntesis, juicio y creatividad. Fernandes et al. (2025) evidencian este problema en el contexto de educación secundaria en Indonesia: los docentes de inglés como lengua adicional manifiestan una comprensión parcial o difusa del pensamiento crítico, lo que limita su capacidad para diseñar tareas que lo fomenten de manera auténtica. Cuando

esto se traslada al campo de las Ciencias Sociales, la situación es especialmente problemática, porque la disciplina exige precisamente la lectura crítica de discursos, la problematización de narrativas hegemónicas, la interpretación de conflictos históricos y actuales, y la deliberación racional sobre asuntos públicos.

La falta de claridad conceptual se traduce en prácticas que en el discurso apelan al pensamiento crítico, pero que en la realidad se reducen a actividades rutinarias como responder cuestionarios literales, repetir definiciones o producir opiniones poco fundamentadas. En la medida en que el docente no diferencia entre opinar y argumentar, entre describir y analizar, entre resumir y evaluar, su capacidad para promover verdaderos procesos de pensamiento crítico se ve mermada. Este desajuste entre intención formativa y práctica concreta genera un círculo vicioso: los currículos declaran el pensamiento crítico como objetivo, pero las experiencias de aula no ofrecen oportunidades suficientes para desarrollarlo.

A esta fragilidad conceptual se suman barreras estructurales que condicionan el trabajo docente. Fernandes et al. (2025) señalan cómo la escasa competencia lingüística de los estudiantes, la falta de materiales auténticos y la ausencia de tareas de evaluación orientadas al pensamiento crítico dificultan la facilitación de esta competencia en el aula de inglés. Khalid et al. (2021), por su parte, analizan las percepciones de docentes en formación y muestran que la falta de preparación para evaluar el pensamiento crítico, el desconocimiento de estrategias específicas y la carencia de recursos apropiados figuran entre las barreras más mencionadas. Estos hallazgos son extrapolables a muchos contextos de las Ciencias Sociales, donde al docente se le exige trabajar con pensamiento crítico, pero se le provee de poco tiempo, escasos materiales de calidad y evaluaciones estandarizadas centradas en resultados memorísticos.

En el contexto universitario y escolar latinoamericano aparece, además, una tensión particular: la irrupción de nuevas tecnologías, en especial la inteligencia artificial generativa, genera tanto oportunidades como temores. Aguilar-Cruz y Salas-Pilco (2025) muestran que docentes colombianos expresan preocupación por la posibilidad de que el uso intensivo de herramientas de IA reduzca la necesidad de que los estudiantes piensen, analicen y resuelvan problemas por sí mismos. Esta inquietud también alcanza a las Ciencias Sociales, donde el riesgo es que el alumnado recurra a resúmenes automáticos o respuestas generadas por sistemas de IA sin pasar por procesos de lectura crítica, contrastación de fuentes y elaboración propia. El reto para el docente como promotor del pensamiento crítico no es negar la

tecnología, sino aprender a integrarla de manera que se convierta en objeto de análisis y andamiaje para el juicio crítico, en lugar de un atajo para evitar pensar.

La necesidad de formación docente específica en pensamiento crítico es una constante en la literatura. Fernandes et al. (2025) subrayan que los docentes requieren oportunidades de aprendizaje profesional centradas tanto en el diseño de tareas de pensamiento crítico como en su evaluación. Kabysheva (2025), al analizar los resultados de aprendizaje en la formación inicial del profesorado en Kazajstán, evidencia que el pensamiento crítico aparece mencionado en los documentos curriculares, pero su integración es todavía modesta y superficial: se incluyen algunos verbos de orden superior, pero no se articulan secuencias formativas sistemáticas que permitan desarrollar esta competencia de manera progresiva. Esta situación refleja una tensión conocida en la formación docente: se enuncian competencias complejas en el papel, pero su desarrollo efectivo queda diluido en la práctica.

Frente a este panorama, resulta indispensable identificar y fortalecer estrategias pedagógicas que han mostrado efectividad en la promoción del pensamiento crítico. Una de ellas es la adopción de enfoques constructivistas que posicionan al estudiante como protagonista activo en la construcción del conocimiento. Le y Nguyen (2024), en el campo de la enseñanza de lectura en lengua adicional, demuestran que un enfoque social-constructivista mejora significativamente las habilidades de pensamiento crítico en comparación con métodos tradicionales centrados en el docente. Los estudiantes, en lugar de recibir respuestas preempaquetadas, participan en discusiones, interpretan textos desde múltiples perspectivas y negocian significados con sus pares y docentes. Este mismo principio es fundamental para la didáctica de las Ciencias Sociales: el aula se convierte en un espacio de diálogo crítico donde se analizan fuentes, se contrastan narrativas, se problematizan conceptos como democracia, ciudadanía, desarrollo o derechos humanos, y se cuestionan los presupuestos detrás de los discursos.

Otra estrategia ampliamente respaldada por la evidencia es el aprendizaje basado en problemas. Wei et al. (2023), en un metaanálisis con estudiantes de enfermería, muestran que el aprendizaje basado en problemas produce mejoras estadísticamente significativas en el pensamiento crítico, con un tamaño de efecto moderado. Aunque este estudio se sitúa en otra disciplina, el principio didáctico es trasladable a las Ciencias Sociales: el trabajo a partir de problemas reales, complejos y abiertos obliga a los estudiantes a formular hipótesis, buscar información, analizar causas y consecuencias, deliberar sobre cursos de acción y

justificar decisiones. Un docente de Ciencias Sociales que diseña unidades a partir de problemas sociales está creando condiciones para que el pensamiento crítico se active de manera genuina, siempre que acompañe el proceso con preguntas orientadoras, espacios de reflexión y mecanismos de evaluación coherentes.

Además de estos enfoques, la investigación reciente destaca el potencial de innovaciones metodológicas como la narrativa digital. Isaacs et al. (2024) muestran que la creación de historias digitales por parte de docentes en formación promueve un amplio conjunto de habilidades de pensamiento crítico: planificación y diseño de la narrativa, resolución de desafíos emergentes para sostener un argumento coherente, selección y articulación de recursos retóricos y multimodales, y revisión constante del propio mensaje. En Ciencias Sociales, la narrativa digital puede utilizarse para reconstruir memorias locales, crear relatos históricos desde perspectivas subalternas, visibilizar experiencias comunitarias o narrar procesos de resistencia social, siempre acompañados de un análisis crítico de las representaciones producidas.

En el terreno de la organización del tiempo pedagógico, el aprendizaje invertido basado en web se presenta como una oportunidad para dedicar más tiempo a la interacción crítica en el aula. Pang (2022) revisa estudios sobre este enfoque y concluye que, cuando se acompaña de actividades cooperativas y colaborativas de calidad, el aprendizaje invertido mejora tanto el compromiso como el pensamiento crítico del estudiantado. Trasladado a las Ciencias Sociales, esto implica que los contenidos expositivos pueden trabajarse fuera de clase, liberando tiempo presencial para debates, análisis de casos, trabajo con fuentes y proyectos de investigación, en los que el docente se centra en preguntar, problematizar y acompañar procesos de reflexión.

La inteligencia artificial generativa, si se integra críticamente, también puede ser una aliada. Simms (2024) propone un enfoque dual en educación de enfermería donde herramientas como ChatGPT se utilizan como andamiaje dentro de un marco constructivista y de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky. Los estudiantes no solo reciben información generada por IA, sino que aprenden a evaluarla, cuestionarla, detectar errores o sesgos y compararla con fuentes humanas. En Ciencias Sociales, diseñar actividades en las que se analicen críticamente respuestas generadas por IA sobre procesos históricos, políticos o sociales puede convertirse en un ejercicio potente de alfabetización crítica, siempre que el docente guíe explícitamente la reflexión ético-epistemológica.

El pensamiento crítico del propio docente es otro elemento crucial. Ding et al. (2022) estudian la relación entre la identidad profesional de docentes de inglés como lengua extranjera y su éxito profesional, mostrando que el pensamiento crítico media positivamente esta relación: una identidad profesional robusta solo se traduce en buenos resultados educativos cuando el docente es capaz de analizar críticamente su práctica, cuestionar supuestos y ajustar decisiones. Li et al. (2022) agregan que el pensamiento crítico docente se vincula con la regulación emocional y la "inmunidad" frente a las tensiones del contexto universitario: docentes con mayor pensamiento crítico y mejor regulación emocional muestran mayor resiliencia. Para el profesorado de Ciencias Sociales, que a menudo trata temas sensibles y conflictivos, esta dimensión es especialmente importante: promover pensamiento crítico en los estudiantes exige, también, sostener emocionalmente procesos de debate, confrontación de ideas y toma de posición.

El desarrollo profesional continuo aparece así como un requisito estructural. Jeyakumar et al. (2023) muestran, en el contexto de educación continua en salud, que el diseño de herramientas centradas en aprendizaje basado en casos, reflexión crítica y facilitación en grupos pequeños favorece la toma de decisiones y el pensamiento crítico. La lógica subyacente es plenamente aplicable a la actualización de docentes de Ciencias Sociales: los espacios de formación más potentes son aquellos donde los docentes analizan su propia práctica, trabajan sobre casos reales de aula, comparten estrategias, enfrentan dilemas éticos y didácticos, y se ven invitados a interrogar sus creencias sobre enseñanza, aprendizaje y conocimiento.

En la era digital, también emergen desafíos específicos asociados al uso de herramientas de IA como generadores de texto. Essien et al. (2024), en el contexto de escuelas de negocios del Reino Unido, encuentran que el uso de estas herramientas puede mejorar habilidades de niveles inferiores de la taxonomía de Bloom, pero genera preocupaciones sobre confiabilidad, precisión y ética. Estos hallazgos refuerzan la idea de que el pensamiento crítico no surge automáticamente del uso de tecnología; requiere mediación docente consciente, marcos éticos claros y tareas diseñadas para que el estudiante no solo consuma, sino que analice, confronte y evalúe lo que la tecnología produce.

Finalmente, el pensamiento crítico puede entenderse como un componente de marcos de competencias más amplios, como las competencias para el desarrollo sostenible. Chaikovska et al. (2023) muestran que, en estudiantes de inglés con propósitos específicos, el trabajo integrado de contenidos y métodos de

facilitación favorece no solo el pensamiento crítico, sino también la colaboración, el pensamiento estratégico, el modelado de conductas sostenibles, el pensamiento sistémico y la capacidad de proyectar futuros posibles. En la enseñanza de las Ciencias Sociales, este enfoque integrado es especialmente valioso: formar pensamiento crítico no es un fin en sí mismo, sino un medio para que los estudiantes analicen críticamente las estructuras sociales, comprendan su impacto ambiental y social, colaboren en la búsqueda de alternativas y se conciban como actores capaces de participar en la construcción de futuros más justos y sostenibles.

En conjunto, la figura del docente como promotor del pensamiento crítico en Ciencias Sociales se perfila como una tarea compleja y profundamente exigente. Requiere claridad conceptual, dominio de estrategias basadas en evidencia, capacidad para integrar tecnologías de manera crítica, compromiso con su propio desarrollo profesional y cuidado de su dimensión emocional. Al mismo tiempo, exige leer el contexto, articular contenidos con problemáticas reales y situar el aprendizaje en experiencias significativas para los estudiantes. Solo así el pensamiento crítico dejará de ser un lema curricular para convertirse en una práctica viva, situada y transformadora en las aulas de Ciencias Sociales.

El pensamiento complejo y el método semiótico

El pensamiento complejo se ha consolidado como un enfoque imprescindible para comprender los desafíos contemporáneos de las ciencias sociales y de la educación. En un mundo atravesado por crisis múltiples, interdependencias globales, transformaciones tecnológicas, conflictos ambientales y profundas desigualdades, las miradas reduccionistas resultan incapaces de dar cuenta de la densidad de los fenómenos sociales. En este contexto, la complejidad no aparece como una moda discursiva, sino como una herramienta intelectual necesaria para pensar realidades en las que coexisten múltiples niveles, temporalidades, actores, discursos y relaciones de poder que no pueden ser explicados mediante esquemas lineales ni simplistas (Ros et al., 2024).

El legado de Edgar Morin ha sido decisivo para este giro epistemológico. Su propuesta de la complejidad como "transparadigma" invita a superar las fronteras rígidas entre disciplinas y a reconstruir el conocimiento desde una perspectiva que reconozca la incertidumbre, la contradicción, la recursividad y la relación permanente entre partes y todo (Rodriguez, 2022). Bajo esta mirada, los fenómenos sociales y educativos no se entienden como objetos estáticos, sino como sistemas vivos, históricos y

conflictivos, en los que intervienen lo biográfico, lo cultural, lo político, lo económico y lo simbólico. Para la pedagogía y, en particular, para la enseñanza de las Ciencias Sociales, esto implica abandonar la idea de que la escuela transmite "hechos" puros, y asumir que educar siempre es interpretar, seleccionar, narrar y dotar de sentido la realidad.

La transdisciplinariedad se presenta como la estrategia metodológica coherente con este horizonte. Ros et al. (2024) muestran que, frente a problemas sociales complejos, no basta con sumar miradas aisladas de distintas disciplinas; se requiere una verdadera integración de saberes que permita construir marcos interpretativos nuevos. La transdisciplinariedad no es una simple yuxtaposición de sociología, historia, psicología o pedagogía, sino un diálogo profundo donde los conceptos viajan, se transforman y se resignifican entre campos diversos.

En este proceso, la metáfora adquiere un lugar central como herramienta de pensamiento: permite tender puentes entre dominios de conocimiento distintos, crear imágenes compartidas de fenómenos complejos y abrir caminos para la comprensión de aquello que no puede capturarse con definiciones rígidas (Ros et al., 2024). En la enseñanza de las Ciencias Sociales, esto significa, por ejemplo, hablar de "tramas", "tejidos", "mapas", "nudos", "territorios simbólicos" para ayudar al estudiantado a visualizar relaciones que no son lineales ni unidimensionales. El pensamiento complejo, así, no solo transforma el nivel teórico de la investigación social, sino que también orienta modos de explicar, narrar y dialogar en el aula.

Desde la perspectiva del diseño y análisis social, incorporar el pensamiento complejo supone un verdadero cambio de paradigma. Ponte y Becerra (2016) señalan que comprender procesos como el diseño exige abandonar modelos de análisis que conciben el proceso como una secuencia ordenada y lineal. En su lugar, proponen una mirada en la que teoría y práctica, razón y emoción, subjetividad y objetividad se entrelazan en un flujo dinámico donde las decisiones se toman en medio de incertidumbres, reinterpretaciones y aprendizajes continuos. Llevado al terreno de las Ciencias Sociales en la escuela, esto implica reconocer que el aula no es un espacio neutro: es un nodo donde convergen biografías, memorias, identidades, expectativas y tensiones estructurales.

La transdisciplinariedad, en diálogo con la teoría de la complejidad, invita a los investigadores y docentes a trabajar con múltiples variables y niveles a la vez: lo individual y lo colectivo, lo local y lo global, lo histórico y lo contemporáneo, lo visible y lo simbólico (Ponte & Becerra, 2016). La incertidumbre deja de

ser un defecto del conocimiento para convertirse en una condición constitutiva de la investigación social. En vez de ocultarla, el pensamiento complejo la asume y la trabaja, disminuyendo el miedo al "caos" y abriendo espacios para el análisis cuidadoso de las conexiones.

En este marco, el método semiótico se vuelve un aliado privilegiado del pensamiento complejo. Si la complejidad nos enseña que la realidad social es sistémica e interconectada, el enfoque semiótico nos recuerda que esa realidad está siempre mediada por signos: lenguajes, imágenes, narrativas, símbolos, rituales, prácticas corporales y materiales que portan significado. El método semiótico, entendido como la lectura sistemática de los sistemas de signos que organizan la vida social, permite analizar cómo se producen, circulan y disputan los sentidos en una sociedad. Al articularse con el pensamiento complejo, deja de ser un análisis puramente textual para convertirse en una herramienta para comprender redes de significación en contextos históricos, institucionales y políticos determinados.

En la enseñanza de las Ciencias Sociales, esta articulación entre pensamiento complejo y método semiótico se traduce en prácticas concretas: leer manuales escolares como textos ideológicos; analizar noticias, memes, campañas políticas o publicitarias como condensaciones de discursos de poder; interpretar la organización del espacio escolar como sistema de signos que comunica jerarquías, normas y valores; desentrañar las narrativas dominantes sobre nación, ciudadanía, género, etnia o desarrollo que circulan en medios, redes sociales y currículos. Lejos de reducirse a un ejercicio técnico, este trabajo semiótico se vuelve una vía para que los estudiantes reconozcan que lo social no solo se vive, sino que también se interpreta, se nombra y se disputa.

El enfoque transmetódico que propone Rodríguez (2022) resulta particularmente adecuado para integrar pensamiento complejo y método semiótico. Este "transmétodo" no busca sustituir los métodos existentes, sino articularlos de manera creativa: combina la hermenéutica comprensiva con perspectivas ecosóficas, que atienden las relaciones entre sociedad y entorno, y enfoques diatópicos, que reconocen la diversidad de contextos culturales, geográficos e históricos. Desde esta perspectiva, la semiótica deja de ser un análisis aislado de signos y se convierte en una práctica situada, que toma en cuenta quién produce los signos, para quién, desde qué lugar de poder y con qué efectos.

La formación universitaria, especialmente en el campo de la pedagogía y las Ciencias Sociales, se ve desafiada por esta reorientación. Rodríguez (2022) subraya que pensar la formación desde la complejidad exige políticas educativas que estén

realmente "al servicio del otro", superando una ética tradicionalista basada en la obediencia y la repetición. La antropoética del ciudadano, que se propone como horizonte, implica formar sujetos capaces de reconocer la fragilidad, la interdependencia y la dignidad de toda vida humana. El pensamiento complejo, articulado con el método semiótico, contribuye a este fin mostrando cómo los discursos sobre "normalidad", "mérito", "éxito" o "fracaso" están cargados de supuestos e intereses que pueden ser analizados críticamente en el aula.

La antropolítica, también desarrollada por Rodríguez (2022), invita a repensar la condición humana en clave compleja: no solo como individuo aislado, sino como ser en relación constante con otros, con instituciones, con ecosistemas, con memorias y con futuros posibles. Desde esta mirada, la investigación y la enseñanza en Ciencias Sociales no pueden presentarse como neutrales; están inevitablemente implicadas en la disputa por modelos de sociedad. El pensamiento complejo y el método semiótico, cuando se integran, permiten visibilizar cómo ciertas formas de nombrar el mundo legitiman desigualdades, mientras que otras abren caminos para la justicia social.

En el aula de Ciencias Sociales, esto se traduce en experiencias concretas: analizar cómo se representa a determinados grupos sociales en los libros de texto, en los noticieros o en las redes; reconstruir las narrativas oficiales sobre la historia nacional y confrontarlas con relatos locales o comunitarios; examinar los símbolos patrios, los monumentos y los rituales escolares como textos que encarnan proyectos de identidad; problematizar las metáforas con las que se describe la pobreza, la migración, la juventud o el conflicto armado. Todo ello exige un docente que maneje el pensamiento complejo y el método semiótico no solo como marcos teóricos, sino como herramientas pedagógicas para la lectura crítica del mundo.

En conclusión, el pensamiento complejo ofrece a las ciencias sociales y a la pedagogía un horizonte epistemológico capaz de dar cuenta de la multidimensionalidad de los fenómenos sociales, mientras que el método semiótico proporciona las herramientas analíticas para desentrañar los sistemas de signos que organizan nuestras experiencias. La transdisciplinariedad aparece como el espacio donde ambas perspectivas pueden encontrarse y potenciarse mutuamente (Ros et al., 2024; Ponte & Becerra, 2016). El reto para la investigación y la formación docente consiste en desarrollar marcos metodológicos que integren explícitamente esta articulación, superando la fragmentación disciplinar y la neutralidad aparente del discurso educativo.

El pensamiento complejo, lejos de ser un punto de llegada, es un proceso en permanente construcción que exige revisión y apertura constante. Integrar el método semiótico en este horizonte no solo enriquece el análisis de los fenómenos sociales, sino que fortalece la capacidad de estudiantes y docentes para leer críticamente los discursos que configuran la realidad, reconocer sus implicaciones éticas y políticas, y participar activamente en la construcción de sociedades más justas, conscientes y reflexivas.

Liderazgo pedagógico y gestión de aula

El liderazgo pedagógico ha adquirido una centralidad creciente en el debate educativo contemporáneo, especialmente cuando se analiza su relación con la gestión efectiva del aula y la calidad de los aprendizajes. Ya no es suficiente concebir el liderazgo como una función meramente administrativa o vinculada exclusivamente a cargos directivos; en la perspectiva de las Ciencias Sociales y de la pedagogía crítica, el liderazgo pedagógico se proyecta como una dimensión que atraviesa tanto las estructuras institucionales como las prácticas cotidianas de los docentes en el aula. En este sentido, puede entenderse como la capacidad de orientar, motivar y sostener procesos de enseñanza-aprendizaje significativos, participativos y transformadores, generando condiciones para que el aula sea un espacio de construcción de sentido, desarrollo socioemocional y ejercicio de ciudadanía.

Las investigaciones recientes muestran que el liderazgo pedagógico incide de manera directa en la percepción que distintos actores tienen sobre la calidad de las instituciones educativas. Fernández et al. (2024), en un estudio de caso en educación superior, evidencian que la calidad percibida por los grupos de interés está fuertemente relacionada con la forma en que los equipos directivos y docentes ejercen un liderazgo orientado al acompañamiento pedagógico, a la mejora continua y a la coherencia entre discurso institucional y práctica cotidiana. Este tipo de liderazgo no se agota en la elaboración de documentos estratégicos ni en la supervisión formal, sino que se expresa en la capacidad de crear culturas colaborativas de trabajo, fomentar la reflexión pedagógica, acompañar procesos de innovación y sostener una visión compartida sobre la misión formativa de la institución.

Cuando este liderazgo adopta rasgos transformacionales, su impacto se profundiza en la experiencia del aula. Lin y Wang (2025) muestran que el liderazgo transformacional ejercido por docentes universitarios favorece el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes, mediado por la calidad

de la relación profesor-estudiante y por el nivel de engagement con el aprendizaje. Un liderazgo transformacional no se limita a organizar tareas, sino que inspira, reconoce, dialoga, escucha y construye vínculos de confianza. En el contexto de las Ciencias Sociales, esto se refleja en aulas donde el estudiantado se siente autorizado a preguntar, cuestionar, disentir respetuosamente y participar en decisiones, lo que fortalece su implicación tanto cognitiva como emocional con los contenidos trabajados y con la vida de la comunidad educativa.

La gestión del aula constituye el espacio privilegiado donde el liderazgo pedagógico se traduce en prácticas concretas. Lejos de reducirse al "control de la disciplina", la gestión del aula implica la construcción de un ambiente de aprendizaje estructurado y a la vez flexible, en el que existan normas claras, acuerdos compartidos, sentidos de pertenencia y dinámicas que promuevan la participación activa. Alasmari y Althaqafi (2021) distinguen entre estrategias reactivas y proactivas de gestión del aula, mostrando que las segundas se asocian con mayores niveles de eficacia docente. En lugar de responder únicamente cuando surge un problema, los docentes que ejercen liderazgo pedagógico orientan sus decisiones organizando tiempos, espacios y actividades de tal forma que los conflictos disminuyan y el compromiso estudiantil se sostenga.

En escenarios presenciales y virtuales, la investigación coincide en que mantener el engagement del estudiantado es un objetivo central de la gestión del aula. Tekir (2025), en una revisión sobre enseñanza en línea post-pandemia, identifica tres estrategias clave: sostener la participación mediante actividades interactivas y variadas, garantizar una comunicación clara y oportuna, y aprovechar de forma reflexiva las herramientas tecnológicas disponibles. En contextos de Ciencias Sociales, esto puede traducirse en el uso equilibrado de foros de discusión, análisis colaborativo de documentos históricos, debates sincrónicos, estudios de caso contextualizados y proyectos investigativos que vinculen el entorno local con problemas globales. El liderazgo pedagógico se expresa aquí en la capacidad de diseñar experiencias que eviten la pasividad y conviertan el aula en una comunidad de indagación.

Un elemento central en esta articulación entre liderazgo pedagógico y gestión de aula es la autoeficacia docente. Alasmari y Althaqafi (2021) muestran que existe una relación positiva entre alta autoeficacia y uso consistente de estrategias proactivas de gestión. Las y los docentes que confían en su capacidad para influir en el comportamiento y el aprendizaje de los estudiantes se muestran más dispuestos a planificar, experimentar y sostener

prácticas que prevengan conflictos y promuevan el compromiso. Esta confianza profesional no surge de la nada: se alimenta de experiencias previas exitosas, de espacios de reflexión compartida, de acompañamiento entre colegas y de contextos institucionales que reconocen y valoran el trabajo docente.

En esta línea, Pan y Cheng (2023) analizan el impacto de las comunidades de aprendizaje docente en la autoeficacia y el aprendizaje profesional. Sus resultados señalan que participar en comunidades profesionales contribuye a fortalecer creencias de autoeficacia y a enriquecer su repertorio pedagógico. De este modo, el liderazgo pedagógico se conceptualiza no solo como atributo de individuos aislados, sino como capacidad distribuida que se cultiva en espacios colectivos. Para el profesorado de Ciencias Sociales, las comunidades de aprendizaje pueden convertirse en lugares donde se problematizan los desafíos de trabajar con temas controvertidos, se comparten estrategias de participación, se analizan conflictos áulicos vinculados a cuestiones de género, etnia o clase, y se construyen criterios comunes de actuación.

A pesar de los beneficios bien documentados de las prácticas de gestión proactiva y del liderazgo pedagógico transformacional, la literatura evidencia múltiples obstáculos que dificultan su implementación sostenida. Alasmari y Althaqafi (2021) clasifican estos obstáculos en cuatro grandes categorías. En primer lugar, los obstáculos relacionados con el sistema incluyen currículos fuertemente centrados en la cobertura de contenidos, estructuras horarias rígidas y normativas que dejan poco margen para la innovación. En segundo lugar, los obstáculos mixtos sistema-docente abarcan políticas institucionales poco claras o contradictorias y predisposiciones docentes frente a herramientas electrónicas o recursos tecnológicos. En tercer lugar, los obstáculos directamente asociados al docente incluyen limitaciones en la comprensión de planes de disciplina positiva, escasa formación en estrategias de gestión proactiva y carencias en el manejo de la diversidad en el aula. Finalmente, los obstáculos relacionados con los estudiantes abarcan la desmotivación, las experiencias previas de fracaso escolar, la sobrecarga emocional o la falta de hábitos de estudio.

Estos factores muestran que el liderazgo pedagógico y la gestión de aula no pueden pensarse de manera aislada de las condiciones estructurales del sistema educativo. Exigir a los docentes liderazgo, creatividad y gestión impecable mientras se mantienen currículos recargados, grupos masivos, precariedad laboral o falta de apoyo institucional conduce a una contradicción estructural. En América Latina, donde muchas escuelas y

universidades conviven con desigualdades marcadas, contextos de vulnerabilidad social y recursos limitados, este contraste es aún más evidente. Por ello, abordar el liderazgo pedagógico exige una mirada sistémica que incluya tanto las políticas educativas como la cultura organizacional y las condiciones materiales de trabajo.

En este contexto, la comunicación organizacional adquiere un papel estratégico, especialmente en escenarios de transformación digital. Rauseo et al. (2022), en su estudio sobre escuelas de formación profesional en Suiza, ponen de relieve que existen diferencias importantes entre la percepción de los equipos directivos y la del profesorado en aspectos clave de la transformación digital, como la Estrategia y el Liderazgo. Mientras los equipos de gestión suelen asumir que los procesos están bien encaminados, buena parte del profesorado percibe falta de apoyo, comunicación insuficiente o escasa claridad respecto a expectativas y recursos. Esta brecha perceptual puede obstaculizar iniciativas de mejora tanto en el uso pedagógico de las tecnologías como en la gestión del aula. En las Ciencias Sociales, esto se traduce en docentes que reciben demandas de "innovación" y "digitalización" sin el acompañamiento técnico y pedagógico necesario, lo que puede generar frustración y resistencia.

El liderazgo pedagógico, entendido de manera amplia, implica entonces la construcción de puentes entre la gestión institucional y la experiencia cotidiana del aula. Supone que los equipos directivos fomenten espacios de diálogo real con el profesorado, escuchen sus necesidades, reconozcan sus saberes y co-diseñen estrategias de apoyo. Al mismo tiempo, compromete a los docentes a asumir un rol activo en la vida institucional, participando en procesos de decisión, proponiendo iniciativas y contribuyendo a la reflexión colectiva sobre la misión formativa de la escuela o universidad.

En el ámbito específico de las Ciencias Sociales, este liderazgo pedagógico se vincula estrechamente con la gestión de aulas que son, por definición, espacios de pluralidad. Las discusiones sobre temas controvertidos, las interpretaciones diversas sobre hechos históricos o conflictos contemporáneos, las tensiones entre perspectivas ideológicas distintas y las experiencias personales de los estudiantes hacen que la gestión del aula sea también gestión de la palabra, del reconocimiento y del disenso. Un liderazgo pedagógico sensible a la complejidad social no busca suprimir el conflicto, sino aprender a conducirlo de manera respetuosa, fecunda y formativa. Esto requiere docentes capaces de sostener el diálogo, establecer límites claros frente a discursos

discriminatorios, dar lugar a voces habitualmente silenciadas y construir normas de interacción basadas en el respeto y la responsabilidad colectiva.

En síntesis, el liderazgo pedagógico y la gestión de aula forman parte de un mismo entramado. El primero proporciona la visión, la ética y la orientación general; la segunda concreta esa visión en la organización cotidiana de los espacios, tiempos, vínculos y actividades. Ambos se potencian cuando se articulan con la autoeficacia docente, las comunidades de aprendizaje profesional, la comunicación institucional transparente y las políticas educativas que reconocen la complejidad del trabajo docente. En la formación y actuación del profesorado de Ciencias Sociales, asumir este liderazgo no es una tarea opcional, sino una condición necesaria para construir aulas que realmente favorezcan el pensamiento crítico, el compromiso ciudadano y el desarrollo integral de los estudiantes en sociedades marcadas por la desigualdad y el cambio constante.

El docente como líder social y constructor de ciudadanía crítica

El docente desempeña un papel fundamental en la construcción de ciudadanía crítica, especialmente en el campo de las Ciencias Sociales, donde los contenidos escolares se entrecruzan de manera directa con las tensiones, desigualdades y conflictos que atraviesan la vida cotidiana de los estudiantes. Lejos de ser un mero transmisor de información, el docente se configura como un agente de cambio social, cuya acción formativa se proyecta más allá del aula e incide en la manera en que niños, niñas, adolescentes y jóvenes comprenden su realidad, se posicionan frente a ella y participan en la vida pública. Asumir este rol implica un tipo de liderazgo que no se basa solo en la autoridad formal, sino en la capacidad de abrir espacios de reflexión, de cuidado y de acción colectiva orientados a la justicia social.

La educación ciudadana crítica exige que los docentes cultiven en sus estudiantes capacidades de pensamiento crítico, comprensión profunda de los problemas sociales, políticos y ambientales, y disposición para intervenir en ellos. Matto (2024) muestra, por ejemplo, cómo la enseñanza de ciudadanía democrática en contextos de conflicto requiere que el profesorado vaya más allá de la explicación de hechos, integrando marcos de compromiso cívico que permitan al estudiantado analizar discursos, contrastar fuentes, formular juicios argumentados y reflexionar sobre las implicaciones éticas de sus posiciones. Desde esta perspectiva, el liderazgo docente se manifiesta cuando el aula se convierte

en un espacio donde es posible hablar de la guerra, la desigualdad, la violencia o el desplazamiento forzado sin neutralizar el conflicto, pero transformándolo en objeto de análisis crítico y de deliberación democrática.

Este liderazgo social se expresa también en la construcción de espacios educativos inclusivos. La investigación de Comstock et al. (2021) pone de relieve que los docentes, cuando asumen roles de liderazgo formal y relacional al interior de las escuelas, pueden incidir en cambios organizacionales profundos si sus vínculos con colegas y estudiantes se basan en relaciones auténticas, voluntarias y de alta calidad. Las redes de liderazgo docente, entendidas como entramados de confianza y colaboración, resultan especialmente significativas cuando se orientan a la inclusión de estudiantes históricamente marginados. En el aula de Ciencias Sociales, esto implica, por ejemplo, que el profesorado diseñe actividades donde se escuchen voces diversas, se legitimen experiencias de comunidades subalternizadas y se reconozcan las formas de saber que habitualmente quedan fuera del currículo hegemónico.

En contextos de diversidad cultural y lingüística, el liderazgo docente adquiere capas adicionales de complejidad. Gorp et al. (2023) muestran que en la formación inicial de docentes existe un proceso de emergencia de una conciencia crítica multilingüe, mediante la cual los futuros maestros comienzan a reconocer las estructuras de poder asociadas a las lenguas, los acentos y los repertorios lingüísticos en la escuela y en la sociedad. Un liderazgo socialmente comprometido exige, en este sentido, que los docentes cuestionen prácticas que subordinan lenguas minoritarias, dialectos o variedades no prestigiosas, y que se comprometan con la defensa activa del derecho de sus estudiantes a aprender, hablar y producir conocimiento desde sus propios recursos lingüísticos y culturales. La ciudadanía crítica, entonces, no se construye solo en el plano abstracto de los "derechos", sino en decisiones concretas sobre qué lenguas se habilitan, cuáles se silencian y cómo se valora la diversidad lingüística en el aula.

Un aspecto esencial para comprender el docente como líder social es el papel de los docentes de color y sus prácticas contrahegemónicas. Pham (2021) documenta cómo estos docentes suelen encabezar iniciativas organizacionales orientadas a la justicia racial, la solidaridad entre comunidades oprimidas y la confrontación de estructuras institucionales de supremacía blanca. Su liderazgo, sin embargo, suele ser invisibilizado, contestado o apropiado por discursos institucionales que celebran la "diversidad" sin transformar las jerarquías de poder. Estas prácticas

de liderazgo de docentes de color constituyen una forma de resistencia profunda: centran las experiencias de las comunidades racializadas, cuestionan las ontologías coloniales que subyacen a muchas políticas educativas y buscan construir alianzas y solidaridades intercomunitarias basadas en el amor, el cuidado y la justicia (Pham, 2021). Reconocer este liderazgo supone ampliar la noción de ciudadanía crítica para incluir las luchas concretas contra el racismo estructural y la violencia epistémica.

La construcción de ciudadanía crítica también se vincula estrechamente con la educación para la ciudadanía global, pero entendida desde una perspectiva crítica y no meramente neoliberal. Bosio (2021) muestra que muchos educadores universitarios en Japón conciben la ciudadanía global en términos funcionales al mercado global, priorizando la formación de recursos humanos competitivos antes que la sensibilización frente a las inequidades globales. Esta tensión es extrapolable a otros contextos: el desafío para los docentes es evitar reducir la ciudadanía global a viajes, inglés y "empleabilidad", y reorientarla hacia la comprensión de las asimetrías de poder, las injusticias ambientales, las violencias coloniales persistentes y las responsabilidades éticas hacia otros pueblos y territorios. Sun y Buripakdi (2023), al analizar las percepciones de docentes de primaria en China sobre educación para la ciudadanía global, evidencian que muchos sienten bloqueos personales y estructurales que les impiden incorporar marcos realmente críticos, a pesar de reconocer su importancia. Por tanto, el liderazgo docente implica también un ejercicio de autoexamen: los educadores han de revisar críticamente sus propios supuestos, incomodidades y miedos al introducir perspectivas críticas, y buscar estrategias para resistir presiones curriculares e ideológicas que desean mantener la educación "neutral".

En contextos atravesados por conflictos históricos, políticos y religiosos, la labor docente como líder social requiere una sensibilidad particular hacia las epistemologías locales. Muff y Agbaria (2023) muestran cómo docentes palestinos de ciudadanía en Israel consideran que no es posible enseñar ciudadanía de manera significativa si se separa completamente de la realidad vivida de los estudiantes y de sus marcos religiosos. Estos docentes integran epistemologías islámicas con pedagogías críticas, generando un enfoque donde la tradición religiosa no se presenta como opuesta al pensamiento crítico, sino como un recurso para interrogar la injusticia, reflexionar sobre el bien común y pensar formas alternativas de convivencia. Este tipo de liderazgo social cuestiona los modelos seculares homogéneos de educación ciudadana, mostrando que la ciudadanía crítica puede enraizarse

también en marcos comunitarios y espirituales, siempre que se trabajen desde la reflexión, el diálogo y el reconocimiento de la pluralidad.

El compromiso cívico crítico aparece como uno de los marcos pedagógicos que mejor condensan este rol del docente como líder social. En contextos urbanos complejos, Schmidt (2021) analiza cómo docentes que trabajan con escasos recursos materiales logran construir experiencias de compromiso cívico crítico "a partir de la nada", utilizando las vivencias cotidianas de sus estudiantes como punto de partida para proyectos de acción cívica informada. Esta pedagogía se apoya en tres pilares: partir de la experiencia vivida, desarrollar pensamiento crítico sobre las estructuras que condicionan esa experiencia, y facilitar acciones colectivas que permitan a los estudiantes ensayar formas de participación pública. Aquí el liderazgo docente no consiste en decir a los estudiantes qué pensar o qué hacer, sino en acompañarlos a nombrar sus problemas, comprender sus causas y explorar formas de acción colectiva.

El desarrollo de este liderazgo social requiere, a su vez, espacios estructurados de desarrollo profesional reflexivo. Lapidot-Lefler e Israel (2024) muestran que las comunidades de aprendizaje en formación docente, cuando se organizan de manera que todas las voces sean escuchadas y valoradas, permiten a los participantes explorar críticamente sus propias experiencias, creencias y prácticas. Este tipo de comunidades se convierte en un laboratorio donde los futuros docentes aprenden a escuchar y a escucharse, a identificar tensiones entre sus ideales y las condiciones reales de la escuela, y a diseñar alternativas pedagógicas con enfoque de justicia social. O'Flaherty et al. (2024) profundizan en esta línea al analizar cómo la reflexión crítica en torno a la educación para la ciudadanía global permite a formadores de docentes cuestionar enfoques superficiales de "concienciación" y avanzar hacia pedagogías más estructuralmente críticas.

En la era digital, el liderazgo social docente también pasa por orientar la construcción de ciudadanía digital crítica. Simes et al. (2024) subrayan la importancia de la capacitación en educación para la ciudadanía digital en docentes de lenguas extranjeras, mostrando que la formación en este campo permite a los docentes guiar al estudiantado en la navegación crítica de espacios digitales: análisis de noticias falsas, comprensión de burbujas informativas, reflexión sobre discursos de odio, promoción de interacciones respetuosas e interculturales en línea. En Ciencias Sociales, la dimensión digital no es un "añadido tecnológico", sino un componente esencial del ejercicio de

ciudadanía contemporánea, por lo que el liderazgo del docente incluye enseñar a leer, cuestionar y actuar en contextos híbridos analógico-digitales.

La educación multicultural crítica se presenta como otra vía privilegiada para el liderazgo docente orientado a la cohesión social. Arab et al. (2025) analizan el papel de la educación multicultural y la ciudadanía global en la resolución de conflictos en la región del Cuerno de África, destacando que los enfoques educativos que reconocen identidades múltiples, visibilizan historias locales y problematizan desigualdades pueden contribuir a procesos de reconciliación y construcción de paz. Para el profesorado de Ciencias Sociales en América Latina y otros contextos marcados por conflictos, esto implica diseñar propuestas que no solo "toleran" la diversidad, sino que la colocan en el centro como base para analizar relaciones de poder, memorias de violencia, procesos de resistencia y posibilidades de futuro compartido.

Todo este entramado de responsabilidades y desafíos hace evidente que el liderazgo social del docente está estrechamente ligado a su bienestar integral. Karaferye y Belliba (2025) sintetizan evidencias cualitativas mostrando que las prácticas de liderazgo escolar que promueven autonomía docente, relaciones positivas, reconocimiento profesional, oportunidades de crecimiento y apoyo proactivo al bienestar influyen directamente en la capacidad de los docentes para sostener prácticas transformadoras. Un docente desgastado, precarizado o emocionalmente exhausto difícilmente podrá asumir el trabajo intenso que supone acompañar procesos de ciudadanía crítica. Por el contrario, cuando las instituciones cuidan a sus docentes, crean condiciones para que estos puedan cuidar de sus estudiantes y ejercer un liderazgo social auténtico.

Desde esta perspectiva, las implicaciones para la práctica educativa son profundas. Para que los docentes puedan actuar efectivamente como líderes sociales y constructores de ciudadanía crítica, los sistemas educativos deben comprometerse con currículos culturalmente pertinentes, con inversión en formación continua de calidad y con estructuras escolares que reconozcan y apoyen las múltiples formas de liderazgo docente (Arab et al., 2025). Esto incluye espacio para iniciativas pedagógicas críticas, protección frente a represalias cuando se tratan temas sensibles, reconocimiento del trabajo con comunidades y participación docente en la construcción de políticas escolares.

En última instancia, concebir al docente de Ciencias Sociales como líder social y constructor de ciudadanía crítica implica desplazar el foco desde una educación centrada en la cobertura de contenidos hacia una educación orientada a la transformación

social, donde el liderazgo no se restringe a cargos directivos, sino que emerge de las prácticas cotidianas de reflexión, inclusión, justicia y cuidado colectivo. Este liderazgo se expresa en cada decisión sobre qué temas trabajar, a quién se escucha, qué experiencias se legitiman, cómo se gestionan los conflictos y de qué manera se invita a los estudiantes a imaginar y construir mundos más justos, solidarios y democráticos.

Referencias

Aguilar-Cruz, P., & Salas-Pilco, S. Z. (2025). Teachers' perceptions of artificial intelligence in Colombia: AI technological access, AI teacher professional development and AI ethical awareness. *Technology, Pedagogy and Education, 34*(2), 219–238. https://doi.org/10.1080/1475939X.2025.2451865

Alasmari, N. J., & Althaqafi, A. (2024). Teachers' practices of proactive and reactive classroom management strategies and the relationship to their self-efficacy. *Language Teaching Research, 28*(6), 2158–2189. https://doi.org/10.1177/13621688211046351

Arab, A. A., Tezera, D., Hunduma, C. M., & Kassaw, E. (2025). Enhancing conflict resolution in the greater horn of Africa: The role of multicultural education and global citizenship. *Journal of Applied Research in Higher Education*. Advance online publication. https://doi.org/10.1108/jarhe-03-2025-0236

Artaza, O., Ferrari, I. D., Gida, C., & Fernández, V. (2023). Experiencia chilena de desarrollo de capacidades para la atención integrada en salud en la formación de profesionales. *International Journal of Integrated Care, 23*, Article 109. https://doi.org/10.5334/ijic.icic23042

Bosio, E. (2023). Global human resources or critical global citizens? An inquiry into the perspectives of Japanese university educators on global citizenship education. *Prospects, 53*, 425–442. https://doi.org/10.1007/s11125-021-09566-6

Chaikovska, H., Levchyk, I., Adamska, Z., & Yankovych, O. (2024). Formation of sustainable development competencies in Ukrainian English for specific purposes students. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 25*(4), 744–766. https://doi.org/10.1108/ijshe-07-2023-0306

Comstock, M., Supovitz, J., & Kaul, M. (2021). Exchange quality in teacher leadership ties: Examining relational quality using social network and leader–member exchange theories. *Journal of Professional Capital and Community, 6*(4), 395–409. https://doi.org/10.1108/JPCC-01-2021-0002

Díaz, V. M., Sampedro, B., & Cáceres, M. (2024). Percepciones de los docentes en formación de educación secundaria sobre la dimensión inclusiva de la realidad mixta. *Educar, 60*(2), 397–412. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1926

Ding, F., Liu, X., Abdalla, A. A., Khan, M. L., & Akram, F. (2022). The link between English foreign language teachers' professional identity and their critical thinking that leads to teachers' success in the Chinese context: Leaders' motivational language as a moderator. *Frontiers in Psychology, 13*, 983215. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.983215

Essien, A., Bukoye, O., O'Dea, C., & Kremantzis, M. (2024). The influence of AI text generators on critical thinking skills in UK business schools. *Studies in Higher Education, 49*(5), 865–882. https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2316881

Fernandes, R., Willison, J., Boyle, C., & Muliasari, D. (2025). Teachers' perceptions of critical thinking facilitation in English language classes in an Indonesian high school. *Educational Studies, 61*(1), 22–39. https://doi.org/10.1080/00131946.2025.2467904

Fernández, J. M. P., Reche, M. P. C., Díaz, I. A., & González-Fernández, R. (2025). El liderazgo pedagógico y la calidad educativa: Un estudio de caso en la educación superior. *Educar, 61*(1), 159–175. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1836

Gorp, K. V., Costa, P. I. D., Ponzio, C. M., Rawal, H., Her, L., & Deng, M. (2023). The emergence of critical multilingual language awareness in teacher education: The role of experience and coursework. *Language Awareness, 32*(4), 662–689. https://doi.org/10.1080/09658416.2023.2257601

Jeyakumar, T., Karsan, I., Williams, B., Fried, J., Kane, G., Ambata-Villanueva, S., Bennett, A., McMahon, G., Paton, M., Williams, N., Younus, S., & Wiljer, D. (2024). Paving the way forward for evidence-based continuing professional development. *Journal of Continuing Education in the Health Professions, 44*(1), 53–57. https://doi.org/10.1097/CEH.0000000000000500

Karaferye, F., & Belliba, M. Ş. (2025). Key school leadership practices to enhance teacher wellbeing: A meta-synthesis of qualitative evidence. Research Papers in Education. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/02671522.2025.2475496

Kabysheva, M. (2025). Fostering critical thinking in learning outcomes of Kazakhstan initial teacher education. *Frontiers in Education, 10*, 1554713. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1554713

Khalid, L., Bucheerei, J., & Issah, M. (2021). Pre-service teachers' perceptions of barriers to promoting critical thinking skills in the classroom. *SAGE Open, 11*(3), Article 21582440211036094. https://doi.org/10.1177/21582440211036094

Lapidot-Lefler, N., & Israel, L. (2024). Listening to my own and others' voices: The experience of participants in teacher-education learning communities. *Teacher Development, 29*(8), 1–19. https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2435883

Le, H. V., & Nguyen, L. Q. (2024). Promoting L2 learners' critical thinking skills: The role of social constructivism in reading class. *Frontiers in Education, 9*, 1241973. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1241973

Li, M., Heydarnejad, T., Azizi, Z., & Gashti, Z. R. (2022). Modeling the role of emotion regulation and critical thinking in immunity in higher education. *Frontiers in Psychology, 13,* 1005071. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1005071

Lin, L., & Wang, C. (2025). The impact of university teachers' transformational leadership on students' socioemotional competence. *Frontiers in Psychology, 16*, 1657492. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1657492

Matto, E. (2024). Teaching democratic citizenship in moments of conflict. *Journal of Political Science Education, 20*(4), 547–562. https://doi.org/10.1080/15512169.2024.2319839

Muff, A., & Agbaria, A. (2023). "You can't teach your students something divorced from reality": Palestinian citizenship teachers. *Education, Citizenship and Social Justice, 18*(2), 159–177. https://doi.org/10.1177/17461979231169470

O'Flaherty, J., McCormack, O., Lenihan, R., & Young, A.-M. (2024). Critical reflection and global citizenship education. *Reflective Practice, 25*(3), 389–405. https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2421598

Ortega-Sánchez, D. (2024). La enseñanza de temas controvertidos y problemas sociales. *Aula Abierta, 53*(1), 73–81. https://doi.org/10.17811/rifie.18856

Pan, H., & Cheng, S.-H. (2023). Examining the impact of teacher learning communities on self-efficacy and professional learning. *Sustainability, 15*(6), 4771. https://doi.org/10.3390/su15064771

Pang, Y. (2022). The role of web-based flipped learning in EFL learners' critical thinking and learner engagement. *Frontiers in Psychology, 13*, 1008257. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1008257

Pham, J. H. (2021). Teacher leadership for love, solidarity, and justice. *Journal of Teacher Education, 72*(5), 553–566. https://doi.org/10.1177/00224871211051990

Ros, J. M., Casadiesgo, Y. A. S., & Téllez, N. S. D. (2024). Transdisciplinariedad: Una reflexión bibliográfica. *Sophia, 20*(1), 1–15. https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.1i.1351

Rodríguez, M. D. V. M. (2022). Formación universitaria municipalizada – Imaginarios sociales complejos. *Cadernos de Pesquisa, 52*(4), 1207–1232. https://doi.org/10.18764/2178-2229v29n4.2022.59

Schmidt, J. (2021). Creating something out of nothing: Enacting critical civic engagement in urban classrooms. *Citizenship, Social and Economics Education, 20*(3), 177–192. https://doi.org/10.1177/20471734211050298

Simes, A. R., Senos, S., & Coronha, M. (2024). Digital citizenship education training opportunities for foreign language teachers. *Educational Media International, 61*(2), 123–140. https://doi.org/10.1080/09523987.2024.2357952

Simms, R. C. (2024). Work with ChatGPT, not against. *Nurse Educator, 49*(3), 142–143. https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000001634

Sun, T., & Buripakdi, A. (2023). Unpacking Chinese primary school English teachers' perceptions. Asia Pacific Journal of Education, 43(2), 345–360. https://doi.org/10.1080/02188791.2023.2235918

Tekir, S. (2025). Strategies for effective classroom management in online teaching. *SAGE Open, 15*(1), 1–14. https://doi.org/10.1177/21582440251377321

Wei, B., Wang, H., Li, F., Long, Y., Zhang, Q., Liu, H., Tang, X., & Rao, M. (2023). Effectiveness of problem-based learning on development of nursing students' critical thinking skills. *Nurse Educator, 48*(4), 198–204. https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000001548

Capítulo IV

Investigación y prospectiva en la educación social: del aula al futuro

Introducción

La investigación y la prospectiva en la educación social se han convertido en ejes estratégicos para pensar no solo lo que ocurre hoy en las aulas, sino, sobre todo, los futuros posibles que se están gestando en ellas. Las instituciones educativas ya no pueden concebirse únicamente como espacios de transmisión de saberes acumulados, sino como lugares donde se imaginan, discuten y co-construyen proyectos de sociedad. En este marco, la educación social se proyecta más allá del currículo formal y se vincula con las luchas por la justicia social, la equidad, la democracia y la sostenibilidad. Investigar desde la educación social implica, por tanto, interrogar no solo el presente, sino también los horizontes hacia los cuales se pretende orientar la formación de sujetos y comunidades.

La investigación prospectiva ocupa un lugar central en este giro. A diferencia de enfoques centrados exclusivamente en describir el estado actual de las cosas, la perspectiva prospectiva se interesa por las tendencias, tensiones y posibilidades que configuran escenarios futuros. En el campo de la formación docente, esto se traduce en el estudio de las percepciones, expectativas y preocupaciones del profesorado en formación, pues ellas anticipan en buena medida el tipo de escuela y de educación

ISBN 978-9942-596-05-5 | 2025
https://editorial.risei.org

social que se seguirá construyendo en las próximas décadas. Ortega-Sánchez (2024), mediante un diseño de investigación prospectivo transversal, analiza cómo el futuro profesorado iberoamericano de Ciencias Sociales valora la inclusión de temas controvertidos y problemas sociales en el currículo, mostrando que estos contenidos no son meros "añadidos" opcionales, sino núcleos formativos para el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y la participación ciudadana.

Este tipo de investigaciones permite comprender que la educación social, cuando se toma en serio, exige a las y los docentes asumir la realidad conflictiva del entorno como materia prima del trabajo pedagógico. La interdependencia entre intervención en el entorno social y desarrollo de competencias cognitivas superiores se vuelve evidente: enseñar a leer críticamente un conflicto socioambiental, una protesta social, una reforma laboral o una política migratoria implica trabajar habilidades de análisis, argumentación, empatía, imaginación moral y deliberación democrática. La prospectiva educativa, en este sentido, no se limita a predecir tendencias, sino que se pregunta qué tipo de capacidades deben cultivarse hoy para que las futuras generaciones puedan enfrentar problemas que probablemente serán aún más complejos que los actuales.

Los hallazgos de Ortega-Sánchez (2024) visibilizan, además, que el futuro profesorado no constituye un colectivo homogéneo. Las diferencias por género y edad, por ejemplo, son especialmente reveladoras. El hecho de que las mujeres presenten valores estadísticamente más altos en cuanto a la conveniencia de enseñar a participar e intervenir en el entorno social del alumnado, con un tamaño de efecto moderado, sugiere que las trayectorias biográficas y las experiencias de socialización influyen en la disposición a asumir enfoques críticos y participativos en el aula. Este dato, leído desde una perspectiva de educación social, invita a reflexionar sobre cómo las instituciones formadoras acompañan las sensibilidades y compromisos que ya traen las futuras docentes, y cómo pueden evitar que estas disposiciones se diluyan bajo modelos tradicionales de enseñanza más reproductivos y centrados en el control.

De manera similar, la influencia de la edad en el interés por promover habilidades de pensamiento social, espíritu emprendedor y aprendizaje autónomo apunta a que las experiencias acumuladas de vida y de formación inciden en el tipo de pedagogía que se considera deseable o posible (Ortega-Sánchez, 2024). En términos de prospectiva, esto plantea una pregunta clave: ¿cómo diseñar procesos formativos que no solo transmitan contenidos disciplinares, sino que acompañen procesos de

maduración profesional y ética que permitan a docentes de distintas generaciones converger en un proyecto educativo orientado al empoderamiento social del estudiantado? La educación social del futuro dependerá, en buena medida, de la capacidad de los sistemas formadores para integrar estas diferencias en un diálogo intergeneracional, más que en la imposición de un único modelo de docente ideal.

La prospectiva educativa también obliga a repensar de manera crítica los planes de formación docente. Si la investigación muestra que la inclusión de temas controvertidos y problemas sociales en el currículo contribuye al desarrollo de competencias ciudadanas críticas y de pensamiento complejo, entonces estos temas no pueden permanecer en los márgenes, como unidades optativas o "contenidos de cierre" a los que se llega si queda tiempo. La educación social, entendida desde una perspectiva prospectiva, requiere currículos en los que las problemáticas sociales reales constituyan ejes estructurantes del proceso formativo. Esto supone revisar la organización de los programas, las secuencias didácticas y las prácticas evaluativas, de modo que los futuros docentes no solo "escuchen hablar" de educación crítica, sino que vivan experiencias de aprendizaje atravesadas por el análisis de controversias, la participación en proyectos comunitarios y el diseño de intervenciones socioeducativas contextualizadas.

En este horizonte, la investigación prospectiva cumple al menos tres funciones clave. En primer lugar, tiene una función diagnóstica: permite identificar no solo qué piensan y sienten los futuros docentes sobre la educación social, sino también qué tensiones, miedos y resistencias emergen cuando se les invita a trabajar con problemas socialmente vivos. En segundo lugar, desempeña una función orientadora: al mapear tendencias y patrones, ofrece insumos para la toma de decisiones en políticas de formación, actualización y acompañamiento docente. En tercer lugar, tiene una función crítica y transformadora: al visibilizar las brechas entre los discursos oficiales sobre ciudadanía, inclusión o participación y las prácticas reales en las aulas, abre espacio para la pregunta por lo que aún falta por hacer y por los caminos posibles para lograrlo.

Desde la perspectiva de la educación social latinoamericana, atravesada por historias de desigualdad, colonialidad, violencia estructural y también por fuertes tradiciones de pedagogía crítica, la prospectiva adquiere matices específicos. No se trata únicamente de anticipar cambios tecnológicos o de adaptarse a las demandas del mercado laboral, sino de preguntarse qué futuros se están imaginando y legitimando desde las políticas educativas,

y qué futuros alternativos pueden ser construidos desde abajo, desde las escuelas, comunidades y movimientos sociales. En este sentido, la investigación prospectiva puede convertirse en un espacio donde las voces del futuro profesorado cuestionen currículos excesivamente tecnocráticos o descontextualizados, y propongan en su lugar proyectos formativos enraizados en las realidades de sus territorios, sensibles a las luchas locales y articulados con preocupaciones globales como la crisis climática, las migraciones o las nuevas formas de autoritarismo.

La educación social, concebida "del aula al futuro", implica reconocer que las prácticas de hoy incuban las ciudadanías de mañana. Cuando los programas de formación inicial y continua no ofrecen herramientas para trabajar con la diversidad de interpretaciones, para asumir perspectivas múltiples y para lidiar con el desacuerdo de manera democrática, lo que se proyecta hacia el futuro es una ciudadanía frágil, vulnerable a los discursos simplificadores y las soluciones autoritarias. Por el contrario, cuando la formación docente se atreve a situar en el centro contenidos controversiales, conflictos históricos, problemáticas de género, raza, clase y ambiente, y los aborda con metodologías dialógicas e investigativas, se siembra la posibilidad de una ciudadanía capaz de pensar complejamente y de actuar colectivamente.

En esta línea, la idea de que la educación social debe dejar de concebirse como una "asignatura aislada" para pasar a ser una dimensión transversal resulta particularmente significativa. La prospectiva educativa invita a repensar la organización del conocimiento en la escuela: los problemas sociales reales no respetan las líneas divisorias entre materias, y las respuestas que requieren son necesariamente interdisciplinarias. El aula de Ciencias Sociales puede funcionar como laboratorio privilegiado para articular estos saberes, pero el horizonte de la educación social desborda las fronteras disciplinares y reclama proyectos integrados donde se conecten lenguajes, ciencias, artes, tecnologías y prácticas comunitarias. La investigación prospectiva tiene aquí un papel importante: rastrear en qué medida los sistemas educativos avanzan hacia modelos curriculares más integrados y qué obstáculos lo impiden.

Las direcciones futuras de la investigación en este campo deberían profundizar, como sugiere Ortega-Sánchez (2024), en las interacciones entre género, edad, experiencia docente y otros factores como la procedencia socioeconómica, la trayectoria escolar previa o la pertenencia cultural. Estudios longitudinales permitirían observar cómo las actitudes iniciales hacia la educación social, los temas controvertidos o la participación comunitaria se transforman (o se estancan) a lo largo de la carrera docente,

y qué tipo de experiencias de formación resultan más decisivas para sostener compromisos críticos a largo plazo. Asimismo, la investigación debería explorar cómo las innovaciones pedagógicas pasan de ser experiencias aisladas a convertirse en parte de la cultura institucional de los centros educativos.

Finalmente, una introducción prospectiva a la investigación en educación social no puede omitir la dimensión ética y política del asunto. Anticipar futuros no es un ejercicio neutral. Preguntarse por la educación del futuro implica preguntarse también por quién define esos futuros, con qué intereses, desde qué perspectivas y con qué voces se construyen o se excluyen. La investigación prospectiva en educación social, si quiere ser coherente con una perspectiva crítica, debe incluir la participación de docentes, estudiantes y comunidades como co-investigadores, no solo como informantes; debe problematizar las relaciones de poder que atraviesan la producción de conocimiento educativo; y debe asumir que imaginar futuros es también disputar el sentido de lo posible.

En síntesis, la investigación y la prospectiva en la educación social abren un campo potente para articular el análisis riguroso de las prácticas educativas con la imaginación crítica de otros modos de habitar la escuela y la sociedad. Del aula al futuro, se dibuja un continuo en el que las decisiones de hoy van configurando escenarios posibles de ciudadanía, justicia y convivencia. Reconocer esta continuidad, estudiarla con herramientas prospectivas y ponerla en el centro de la formación docente es una tarea urgente si se aspira a que la educación social contribuya efectivamente a la construcción de futuros más democráticos, inclusivos y sostenibles.

El método Delphi en la investigación educativa

El método Delphi se ha consolidado, en las últimas décadas, como una de las herramientas más relevantes para la investigación educativa cuando se quiere tomar decisiones informadas sobre temas complejos, anticipar escenarios futuros o construir consensos en contextos caracterizados por la incertidumbre. A diferencia de otros métodos que se centran en recoger "la opinión promedio" de grandes muestras, el Delphi parte de una premisa distinta: ante problemas complejos y de futuro, no es cualquier opinión la que interesa, sino la de personas que poseen experiencia, conocimiento acumulado y capacidad de reflexión crítica en el campo que se analiza. Por eso su núcleo no es la representatividad estadística, sino la calidad y diversidad del panel de expertos.

En su concepción clásica, el método Delphi fue diseñado como una técnica de pronóstico basada en el consenso estructurado de un panel de expertos (Dominguez et al., 2022). Su objetivo inicial era predecir tendencias futuras —por ejemplo, en ciencia y tecnología— minimizando los sesgos propios de reuniones presenciales (presiones jerárquicas, liderazgo dominante, miedo al desacuerdo, etcétera). Con el tiempo, su uso se ha expandido a múltiples campos, y la educación ha encontrado en esta técnica un medio especialmente potente para:

- identificar competencias clave que serán necesarias en el futuro,
- construir marcos conceptuales y rúbricas de evaluación,
- determinar elementos esenciales de intervenciones pedagógicas,
- consensuar prioridades de investigación en campos emergentes.

En términos operativos, el método Delphi se organiza en rondas sucesivas de consulta. En la primera ronda, los expertos responden a un conjunto de preguntas abiertas o cerradas sobre el tema de estudio. A partir de estas respuestas, el equipo investigador sintetiza la información, identifica categorías, agrupa propuestas y genera un nuevo cuestionario que recoge los puntos de convergencia y divergencia. En la segunda ronda, los expertos reciben esa síntesis y se les invita a valorar, matizar o reajustar su posición, a la luz de lo que han expresado los demás. Este movimiento iterativo es el corazón del método (Parmigiani et al., 2022).

Uno de los rasgos más importantes es la confidencialidad de las respuestas individuales: los participantes conocen la síntesis del grupo, pero no saben quién dijo qué. De este modo, se reduce la influencia indebida de figuras de prestigio, jerarquías académicas o personalidades dominantes. Cada experto habla por sí mismo, no para convencer a otros en público, sino para contribuir a una construcción colectiva a través de formulaciones más reflexivas. Esta lógica encaja muy bien con la investigación educativa cuando se abordan temas sensibles (educación inclusiva, sexualidad, justicia social, decolonialidad), en los que la presión del entorno o el miedo a ser juzgado podría distorsionar la expresión honesta de las posturas.

En el campo educativo, el método Delphi ha dejado de ser solamente una herramienta de pronóstico para convertirse en un recurso metodológico versátil al servicio de múltiples objetivos: desde la mejora de instrumentos de evaluación, hasta la definición de perfiles profesionales futuros, pasando por la elaboración

de guías y materiales educativos construidos sobre evidencia y consenso experto.

Un ejemplo ilustrativo de su aplicación lo ofrece el trabajo de Asmri et al. (2023), quienes utilizaron un Delphi modificado para revisar y mejorar el MERSQI (Medical Education Research Study Quality Instrument), una herramienta ampliamente empleada para valorar la calidad de estudios en educación médica. A través de rondas sucesivas con expertos, no solo se lograron acuerdos sobre ajustes en el sistema de puntuación, sino que se enriquecieron los subítems del instrumento, incrementándolos de 38 a 43. El resultado no es simplemente un "instrumento nuevo", sino la cristalización de un diálogo estructurado entre investigadores experimentados sobre qué significa, hoy, evaluar con rigor la investigación educativa. En otras palabras, el método Delphi actuó como un espacio colectivo de metarreflexión metodológica.

Algo similar ocurre cuando el objetivo es proyectar competencias futuras. En el contexto de las Ciencias Sociales, Kizilgol y Kasapoğlu (2024) aplican una versión electrónica del método Delphi para responder una pregunta profundamente prospectiva: ¿qué competencias deberá poseer un docente de estudios sociales en 2050? La investigación cobra relevancia inmediata si la leemos desde la educación social: no se trata solo de pensar el hoy, sino de imaginar qué tipo de saberes, habilidades y actitudes serán imprescindibles para educar ciudadanías críticas en sociedades atravesadas por transformaciones tecnológicas, crisis ambientales, nuevos autoritarismos y cambios en la esfera pública digital. El panel llegó a consenso sobre 31 competencias organizadas en tres grandes bloques (conocimientos, habilidades y actitudes). En clave pedagógica, esto se traduce en un mapa de referencias que puede orientar planes de formación docente, rediseño curricular y políticas educativas.

El método Delphi también ha demostrado su utilidad en el desarrollo de materiales y guías educativas. Darooneh et al. (2023) presentan un ejemplo desde el campo de la salud: tras una revisión sistemática de literatura sobre educación para la salud sexual en el posparto, diseñan un contenido educativo que luego es sometido a evaluación mediante un Delphi con expertos, utilizando la herramienta AGREE como referente. El consenso obtenido muestra cómo el método no solo legitima el material, sino que ayuda a perfeccionarlo para asegurar pertinencia, claridad y aplicabilidad. En educación social y en Ciencias Sociales, se podrían seguir lógicas similares para elaborar guías sobre educación ciudadana crítica, prevención de violencia de género, educación ambiental comunitaria o abordaje de temas controvertidos en el aula.

Otra línea de uso particularmente relevante para la educación social es la identificación de componentes éticos y marcos de referencia normativos. Shahrabadi et al. (2024), mediante un Delphi en cuatro rondas, identifican 12 componentes éticos clave en interacciones sanitarias con pacientes. El procedimiento podría trasladarse de modo análogo a la investigación educativa enfocada en ética del cuidado en la escuela, relaciones pedagógicas justas, uso responsable de datos estudiantiles, o dilemas asociados al uso de tecnologías de vigilancia y plataformas digitales. El Delphi permite, aquí, construir marcos éticos compartidos que se sostienen no en prescripciones abstractas, sino en la experiencia acumulada de distintos actores del campo.

El desarrollo de variantes del método Delphi ha respondido a la necesidad de adaptarlo a contextos y problemas específicos. La versión Delphi modificado tiende a introducir cambios en el tipo de preguntas, número de rondas o combinación de fases cualitativas y cuantitativas, buscando mayor flexibilidad y eficiencia (Parmigiani et al., 2022). En investigación educativa, esto puede significar comenzar con una ronda exploratoria muy abierta, seguida de rondas sucesivas cada vez más estructuradas, hasta llegar a listas definidas de competencias, criterios o indicadores.

El Fuzzy Delphi Method introduce, además, herramientas de la teoría de conjuntos difusos para tratar con la ambigüedad y la incertidumbre inherentes a juicios de expertos (Chanthiran et al., 2023). En lugar de forzar respuestas binarias ("importante / no importante"), las valoraciones se expresan en términos de grados de pertenencia, lo que permite representar mejor matices y zonas grises. En el caso estudiado por Chanthiran et al. (2023), se utilizó Fuzzy Delphi para diseñar una aplicación de texto a infografía en escuelas primarias, llegando a siete componentes clave y 25 subconstructos consensuados. Este enfoque es altamente pertinente para la educación social, donde muchas categorías no son dicotómicas, sino graduales y situadas.

Un rasgo crucial de la evolución del método es la expansión del Delphi en línea. La pandemia de COVID-19 aceleró la transición hacia formatos completamente digitales, pero, más allá de la contingencia sanitaria, esto ha abierto posibilidades permanentes: paneles con expertos distribuidos geográficamente, menor coste logístico, mayor rapidez en la circulación de cuestionarios. El estudio de Kizilgol y Kasapoğlu (2024) se desarrolló íntegramente en línea, mostrando que la virtualidad no solo es una solución de emergencia, sino una estrategia que permite integrar voces de múltiples países y realidades. Para la investigación educativa en América Latina, esto significa, por ejemplo, la posibilidad de articular paneles regionales (docentes rurales, educadores

populares, investigadores en pedagogía crítica, activistas de movimientos sociales) para construir visiones compartidas sobre educación y futuro.

La selección del panel es, probablemente, uno de los puntos más delicados del método. La calidad del consenso depende tanto del procedimiento como de quiénes participan. En educación, esto incluye decisiones sobre:

- ¿Se convocan solo académicos, o también docentes de aula, directivos, estudiantes, familias, actores comunitarios?
- ¿Se privilegia la trayectoria investigadora o la experiencia en el terreno?
- ¿Se busca diversidad geográfica, de género, de tipo de institución (rural/urbana, pública/privada)?

Ali y Akka (2023), por ejemplo, seleccionan 40 expertos para analizar el impacto de tecnologías inteligentes en gestión de proyectos de aire acondicionado, usando criterios rigurosos de edad, formación y recorrido profesional. En cambio, Dominguez et al. (2022) ponen el foco en investigadores de carrera temprana como expertos en construcción de una agenda sobre género en educación STEM, ampliando la idea clásica de "experticia" y reconociendo que quienes están comenzando sus carreras pueden aportar miradas frescas y críticas sobre el estado del campo. Esta decisión es especialmente inspiradora para la educación social y las Ciencias Sociales: incorporar al profesorado novel, a docentes en formación y a educadores comunitarios como parte de los paneles Delphi puede democratizar la producción de marcos y agendas de investigación.

Los productos derivados del método Delphi en educación son diversos. En algunos casos, se trata de rúbricas de evaluación, como las diseñadas por Parmigiani et al. (2022) para valorar la competencia global en programas de formación docente. A lo largo de cinco rondas con 31 expertos, se elaboró un conjunto de rúbricas que puede aplicarse antes y después de experiencias internacionales, en simulaciones o en prácticas interculturales. Desde la perspectiva de la pedagogía social, algo similar podría hacerse para evaluar la competencia en educación para la justicia social, la alfabetización política crítica o la participación comunitaria de futuros docentes de Ciencias Sociales.

En otros casos, el resultado es un marco conceptual amplio, como el propuesto por Min et al. (2024) para evaluar la "alfabetización maker" en estudiantes de primaria en China. Mediante el método Delphi, se construyó un modelo con tres dimensiones (pensamiento de diseño, aplicación tecnológica y práctica materializada; espíritu maker y responsabilidad), cada una con doce aspectos subordinados. Lo interesante no es solo el producto

final, sino el proceso: un campo emergente, sin definiciones consolidadas, se va clarificando mediante el diálogo estructurado de expertos, dando lugar a un mapa más claro de qué significa "ser competente" en ese ámbito. La educación social puede beneficiarse de este enfoque cuando se trata de definir campos como "ciudadanía crítica digital", "memoria histórica escolar" o "competencias para la vida comunitaria".

Un aspecto metodológico frecuente en estudios Delphi educativos es la definición de criterios de consenso. Algunos establecen que se ha alcanzado consenso cuando al menos el 75% de los participantes valoran un ítem como importante o muy importante (Gallen et al., 2024). Otros sitúan el umbral en el 51% (Wang et al., 2024). Además de porcentajes, suelen usarse medidas de dispersión (como la desviación estándar o el rango intercuartílico) para valorar si las opiniones están suficientemente concentradas. No hay un estándar universal, pero sí es crucial explicitar el criterio elegido y ser coherente en su aplicación. En contextos de educación social, esta reflexión no es trivial: si se exige un consenso muy alto, podrían excluirse perspectivas minoritarias pero críticos-políticamente imprescindibles (por ejemplo, miradas decoloniales, feministas, comunitarias). De allí la importancia de equilibrar el deseo de consenso con el reconocimiento de disensos legítimos.

Algunas investigaciones complementan el Delphi con índices formales de validez de contenido, como el CVR y el CVI utilizados por Shahrabadi et al. (2024). Esta triangulación fortalece la legitimidad de los resultados, mostrando que los ítems no solo son valorados como importantes por los expertos, sino que cumplen criterios técnicos de claridad, relevancia y representatividad. En investigaciones educativas que buscan construir escalas sobre actitudes hacia temas controvertidos, creencias pedagógicas o percepción de justicia en la escuela, esta combinación Delphi + validación de contenido puede aportar un sólido andamiaje metodológico.

El método Delphi también se integra bien con otras técnicas cualitativas, como muestran Chang et al. (2022). En su estudio sobre decisiones de "encomendación" y receptividad a la retroalimentación en programas de residencia en medicina, combinan revisión de literatura, entrevistas, análisis temático y Delphi para llegar finalmente a 54 declaraciones de encomendación y 60 de receptividad, cuidadosamente categorizadas. Esta lógica de diseño metodológico en cuatro pasos puede ser inspiradora para investigaciones en educación social: por ejemplo, para construir repertorios de buenas prácticas en participación estudiantil, o matrices de criterios para evaluar proyectos de

aprendizaje-servicio en comunidades.

Entre las ventajas señaladas para el método Delphi en educación, destacan varias que lo hacen especialmente atractivo para la investigación en educación social:

- reduce el peso de las jerarquías visibles y los conflictos abiertos, al proteger el anonimato;
- permite procesos de reflexión en tiempos largos, donde las personas pueden repensar sus posturas;
- facilita la participación de expertos y expertas de territorios diversos, incluyendo voces del Sur global;
- genera productos concretos (listas de competencias, rúbricas, marcos, prioridades de investigación) que pueden ser directamente utilizados en la toma de decisiones.

No obstante, también existen limitaciones. Es común que la tasa de respuesta disminuya en rondas sucesivas, lo que puede introducir sesgo si quienes abandonan el proceso comparten ciertas características. La noción de "experto" es, además, problemática: en campos como la educación social, donde los saberes comunitarios y las experiencias de lucha son fundamentales, limitarse a perfiles académicos sería empobrecedor. El Delphi, si no se diseña con cuidado, podría terminar reforzando visiones hegemónicas y dejando fuera saberes subalternos. Finalmente, el método corre el riesgo de convertirse en un procedimiento "de receta" si se emplea sin reflexión crítica sobre para quién, con quién y al servicio de qué proyecto educativo se busca alcanzar consenso.

En clave prospectiva, el método Delphi ofrece una herramienta potente para la educación social orientada al futuro. Permite articular la voz de docentes, investigadores, comunidades y otros actores en la definición de horizontes formativos: qué tipo de ciudadano o ciudadana se quiere formar, qué competencias serán imprescindibles para habitar sociedades en transformación, qué principios deben guiar las políticas educativas y las prácticas de aula en contextos de crisis climática, digitalización acelerada y profundización de desigualdades. Si se diseña desde una perspectiva crítica y participativa, el Delphi puede contribuir no solo a describir el futuro que "viene dado", sino a imaginar y co-construir futuros deseables, situando a la educación social como un espacio privilegiado de creación de posibilidades históricas.

Metodología y adaptación educativa

La investigación educativa contemporánea se desarrolla en un escenario marcado por la complejidad, la incertidumbre y la rápida transformación social, tecnológica y cultural. En este contexto, la metodología de la investigación deja de ser un asunto meramente técnico para convertirse en una cuestión profundamente

política y pedagógica: cómo investigamos determina en buena medida qué realidades vemos, a quién escuchamos y qué propuestas de cambio consideramos posibles. La adaptación educativa depende estrechamente de metodologías capaces de capturar esa complejidad y transformarla en conocimiento accionable.

En el campo de las Ciencias Sociales y de la educación social, esto se nota con especial intensidad. Problemas como la exclusión escolar, las violencias de género, el racismo estructural, las migraciones, las brechas digitales o la precarización de la vida no pueden analizarse desde miradas parciales o reduccionistas. Requieren enfoques de investigación que integren dimensiones históricas, económicas, culturales, subjetivas y políticas. Aquí la metodología deja de ser un simple "conjunto de pasos" y se convierte en un marco integrador que articula epistemología, ética y práctica investigativa, al servicio de procesos de adaptación educativa comprometidos con la justicia social.

En este escenario, la transdisciplinariedad se ha ido consolidando como uno de los marcos metodológicos más potentes para pensar e investigar la educación. Ros, Sepúlveda Casadiesgo y Díaz Téllez (2024) muestran que la transdisciplinariedad no es un eslogan de moda, sino una perspectiva exigente que parte de reconocer la complejidad de los fenómenos sociales y educativos, así como las dificultades reales de articular saberes provenientes de diferentes disciplinas. Una de sus contribuciones más sugerentes es la idea de que la metáfora funciona como herramienta epistémica central en la construcción del conocimiento transdisciplinario: al trasladar conceptos de un campo a otro, permite iluminar aspectos de la realidad que no eran visibles desde una sola disciplina (Ros et al., 2024).

Si llevamos esto al terreno de la educación social, podemos imaginar una investigación sobre violencia escolar que no solo convoque a la pedagogía y la psicología educativa, sino también a la sociología urbana, los estudios de género, la criminología crítica y los estudios culturales. La metáfora de la escuela como "microcosmos de la sociedad" o como "territorio en disputa" ayuda al equipo investigador a pensar más allá del aula como espacio aislado y a considerar las relaciones de poder, los imaginarios sociales y las desigualdades estructurales que atraviesan la vida escolar. Esa mirada ampliada es la que luego permite diseñar procesos de adaptación educativa que no se limiten a "ajustar la disciplina en clase", sino que cuestionen estructuras institucionales, currículos y políticas escolares.

En esta misma línea, Mandelid (2023) muestra, desde el campo del aprendizaje físicamente activo, que ciertos objetos de estudio

son inevitablemente multi, inter y transdisciplinarios porque exigen integrar saberes de la salud y de la educación para abordar problemas reales. Esta constatación es extrapolable a múltiples temas de la educación social: por ejemplo, la educación ambiental crítica necesita de las ciencias naturales para comprender los procesos ecológicos, pero también de la economía política, el derecho, la geografía crítica y la pedagogía para traducir ese conocimiento en procesos formativos situados. La metodología, en estos casos, debe estar preparada para moverse entre métodos, lenguajes y marcos teóricos sin perder coherencia interna.

Un punto central en la metodología contemporánea es la discusión sobre paradigmas epistemológicos y su relación con los métodos. Ros et al. (2024) subrayan que la investigación transdisciplinaria exige integrar de manera deliberada paradigmas filosóficos y epistemológicos, lo que a su vez se refleja en metodologías que combinan, por ejemplo, búsquedas sistemáticas en bases de datos con análisis interpretativos profundos apoyados en software como Atlas.ti. Liu (2022) problematiza la vieja dicotomía cualitativo–cuantitativo y plantea que el foco no debería estar en esa polarización, sino en la compatibilidad paradigmática: mezclar métodos es fecundo cuando se sostienen en supuestos epistemológicos coherentes y compatibles.

Esto es especialmente relevante para la educación social. Un estudio sobre participación estudiantil podría, por ejemplo, combinar:

- un análisis cuantitativo de encuestas que mida la frecuencia y tipo de participación en órganos escolares, con
- un análisis cualitativo de grupos focales que profundice en los significados que estudiantes y docentes otorgan a esa participación, y
- un análisis documental de reglamentos escolares y políticas institucionales.

Si tales métodos se inscriben en una perspectiva crítica que entiende la participación como ejercicio de ciudadanía y disputa por el poder, la integración cuantitativo–cualitativa no será un mero "añadido" técnico, sino parte de una estrategia metodológica coherente con una mirada emancipadora de la educación. La adaptación educativa, en este escenario, se apoya en diagnósticos complejos que articulan datos numéricos, narrativas, normas y experiencias vividas.

Una de las transformaciones más importantes en la metodología de la investigación educativa reciente es la preocupación por la inclusión y la centralidad de perspectivas históricamente marginadas. Heddy et al. (2025) proponen el concepto de Transdisciplinary Inclusivity (Inclusividad Transdisciplinaria) para

mostrar cómo la psicología educativa puede ser más inclusiva de estudiantes con discapacidad en la investigación. Este enfoque se articula en cinco componentes: flexibilidad de perspectiva de investigación, uso de múltiples metodologías, teoría situada, investigación con agencia, y una práctica equitativa centrada en la transformación (Heddy et al., 2025).

En un contexto de educación social, esto implica, por ejemplo, diseñar estudios donde estudiantes con discapacidad intelectual o física no sean solo "objeto" de estudio, sino co-participantes en la definición de problemas, en la interpretación de datos y en la formulación de propuestas de cambio. La metodología, aquí, se convierte en un espacio de redistribución del poder epistémico: quienes suelen ser silenciados en la escuela aparecen ahora como productores de conocimiento sobre su propia experiencia educativa.

Hines (2024) amplía este horizonte al proponer la construcción de "futuros epistemológicos Black" en la investigación educativa, recenterando la experiencia negra y las agresiones antiblack como eje de análisis. Esta propuesta resuena de manera intensa con tradiciones latinoamericanas que cuestionan el racismo estructural y la colonialidad del saber. Desde la perspectiva de la adaptación educativa, esto significa que la investigación no solo debe describir "brechas" o "rezagos" de estudiantes afrodescendientes o indígenas, sino cuestionar las categorías mismas con que se han diseñado las evaluaciones, los currículos y las políticas de inclusión. La metodología de investigación se convierte así en un espacio privilegiado para disputar el sentido de la educación: ¿para quién, desde qué historias, con qué voces?

En coherencia con estas preocupaciones, toman fuerza las metodologías participativas y de co-diseño en investigación educativa. Lewis et al. (2024) muestran cómo el co-diseño con adolescentes para desarrollar recursos de alfabetización en salud digital no solo produce materiales más pertinentes, sino que funciona como experiencia de empoderamiento: los y las jóvenes se reconocen como sujetos capaces de transformar los contenidos y las formas en que se les enseña. En el campo de las Ciencias Sociales, este enfoque podría traducirse en proyectos donde estudiantes de secundaria co-diseñan, junto con docentes e investigadores, materiales y secuencias didácticas para abordar temas controvertidos como migraciones, violencia policial, cambio climático o extractivismo. De esta manera, la investigación no solo "observa" la adaptación educativa, sino que la impulsa al generar experiencias concretas de diseño compartido.

Mukhovi et al. (2024) llevan esta idea al terreno del desarrollo comunitario, mostrando cómo la co-producción transdisciplinaria

de conocimiento entre académicos y actores locales en una cooperativa lechera en Kenia puede catalizar innovación social y económica. En una clave pedagógica, este tipo de experiencias se aproxima a la investigación-acción participativa y al aprendizaje-servicio crítico: los procesos investigativos se entrelazan con proyectos educativos que buscan transformar tanto las condiciones materiales de vida como las formas de comprender la realidad. Aplicado a la educación social latinoamericana, podemos imaginar investigaciones que, junto a comunidades rurales, pueblos originarios o barrios populares, analizan colectivamente problemáticas socioeducativas (deserción, trabajo infantil, acceso a la educación superior) y experimentan soluciones, al tiempo que estudiantes de pedagogía y docentes en formación aprenden a investigar con las comunidades y no solo sobre ellas.

La adaptación educativa es otro eje central, y aquí se requieren metodologías capaces de captar procesos complejos de ajuste subjetivo, académico y social en distintos contextos. Zharkynbekova et al. (2024) estudian, por ejemplo, la adaptación de estudiantes kazajos repatriados desde Mongolia y China, combinando encuestas con entrevistas cualitativas. Sus resultados revelan que la facilidad de adaptación no depende solo del acceso a tecnologías de comunicación, sino de factores como la intensidad del vínculo familiar, la proximidad física y las disposiciones afectivas hacia la integración (Zharkynbekova et al., 2024).

Este tipo de hallazgos es extrapolable a los contextos latinoamericanos, donde muchos estudiantes se desplazan desde zonas rurales a ciudades para estudiar, migran entre países, o retornan después de procesos de movilidad forzada. Una metodología que combine escalas de adaptación, entrevistas en profundidad y análisis del contexto institucional puede orientar decisiones sobre tutorías, políticas de bienestar estudiantil, ajustes curriculares y estrategias de acompañamiento psicosocial. La adaptación educativa deja de ser entendida como "capacidad individual" para convertirse en un proceso relacional que puede ser estudiado y, a partir de ello, transformado.

Al mismo tiempo, la sofisticación tecnológica ha ampliado las posibilidades metodológicas para estudiar y apoyar procesos de adaptación. Pacheco-Velázquez et al. (2024) analizan plataformas de simulación educativa para abordar la complejidad en contextos de industria 4.0, utilizando análisis de contenido cualitativo y análisis de frecuencia con apoyo de Atlas.ti. Si trasladamos esta lógica al campo de la formación en Ciencias Sociales, pueden imaginarse simulaciones de asambleas comunitarias, sesiones parlamentarias, cabildos abiertos o audiencias públicas, donde

los estudiantes experimentan con roles y decisiones, mientras la investigación analiza sus interacciones, discursos, estrategias argumentativas y formas de colaboración. Así, la metodología no solo describe cómo se adaptan los estudiantes a entornos complejos, sino que participa en el diseño de entornos formativos que les permiten desarrollar nuevas formas de adaptación crítica y creativa.

La investigación educativa transdisciplinaria exige, además, liderazgo integrador. Deutsch et al. (2024) identifican seis desafíos claves en programas inter y transdisciplinarios: gestionar complejidad y ambigüedad, liderar lateralmente (sin jerarquías rígidas), asegurar responsabilidad compartida, delimitar el programa sin rigidizarlo, seleccionar proyectos apropiados y lidiar con malentendidos sobre el propio carácter de lo transdisciplinario. En investigaciones educativas que involucran universidades, escuelas, organizaciones sociales y comunidades, estos desafíos se vuelven cotidianos: diferentes actores usan vocabularios distintos, privilegian problemas diferentes y responden a lógicas institucionales diversas.

Aquí la metodología de la investigación y la gestión del proyecto se entrelazan: hace falta alguien con capacidad de mediación epistemológica, que traduzca marcos teóricos, ayude a negociar expectativas y construya acuerdos sobre cómo se generará, analizará y utilizará el conocimiento. Para la adaptación educativa, esta función es estratégica: solo un liderazgo integrador puede garantizar que los resultados de la investigación no queden encapsulados como informes académicos, sino que se traduzcan en cambios curriculares, innovaciones en el aula y transformaciones institucionales.

Keenan (2022) plantea una idea clave: la metodología es también pedagogía. Los modos en que investigamos envían mensajes sobre quién cuenta, quién habla, quién es escuchado y qué formas de conocimiento se consideran legítimas. En investigación sobre vidas trans, por ejemplo, Keenan advierte que metodologías que objetivan y patologizan replican violencias epistémicas, mientras que enfoques situados, relacionales y co-participativos abren posibilidades éticas y políticas distintas (Keenan, 2022).

Si pensamos esto en clave de educación social y adaptación educativa, podríamos preguntarnos:

- ¿Qué metodologías estamos utilizando para investigar la "fracaso escolar" de jóvenes de sectores populares?
- ¿Los tratamos como "casos problemáticos" o les damos lugar como intérpretes de su experiencia?
- ¿Reproducimos categorías deficitarias ("baja motivación", "poca resiliencia") o diseñamos investigaciones

que indaguen, junto a ellos, las barreras estructurales que enfrentan?

Las respuestas a estas preguntas no solo afectan la calidad de los datos que obtenemos, sino también el tipo de adaptación educativa que terminamos proponiendo: ajustes superficiales centrados en el individuo, o transformaciones estructurales orientadas a la justicia.

Los entornos de aprendizaje contemporáneos, cada vez más mediados por tecnología, también exigen metodologías específicas. Planey et al. (2023) analizan cómo se construye conocimiento en contextos de realidad virtual compartida e interfaces de computadora para simulaciones de astronomía. Sus resultados muestran que cuando los miembros del grupo comparten la misma vista de la simulación, se generan momentos de discurso orientados a la adquisición de nuevo conocimiento, seguidos de "ráfagas" de intercambio productivo. Esto sugiere que el diseño tecnológico y la configuración de la tarea influyen fuertemente en la calidad de la colaboración.

Trasladado a la enseñanza de Ciencias Sociales, podemos imaginar experiencias donde estudiantes exploran, en realidad virtual, una ciudad segregada, un territorio amazónico afectado por minería ilegal o un campo de refugiados. La investigación, metodológicamente, deberá capturar no solo lo que "aprenden" en términos de contenidos, sino cómo interactúan, qué preguntas formulan, qué tensiones emergen en el diálogo, cómo se distribuye la participación. La adaptación educativa, en este caso, no es solo incorporar tecnología, sino rediseñar las tareas y los ambientes de aprendizaje en función de evidencias sobre qué tipo de configuraciones generan más pensamiento crítico, más diálogo intercultural o más empatía.

La reflexión sobre complejidad metodológica ha llevado también a replantear cómo entendemos la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Teixeira de Melo (2022) propone pensarlas desde una psicología de las relaciones inter y transdisciplinarias, informada por la teoría de la complejidad. En lugar de verlas como "sumas de disciplinas", las concibe como procesos relacionales, emergentes, que pueden enriquecer teórica y metodológicamente los campos involucrados. Introduce la noción de disolución para indicar esos momentos en que las fronteras disciplinarias se vuelven porosas, permitiendo que conceptos, métodos y preguntas se reconfiguren. Para la investigación educativa, esto implica reconocer que trabajar en transdisciplinariedad no es aplicar un "manual", sino moverse en zonas de ambigüedad creativa donde se renegocian identidades profesionales, lenguajes y modos de validación del conocimiento.

Khoo et al. (2018) complementan esta visión proponiendo que inter y transdisciplinariedad deben entenderse más como orientaciones problematizadoras que como conjuntos de técnicas cerradas. En su trabajo sobre internacionalización de la educación superior, muestran que herramientas como la cartografía social pueden servir como puentes epistemológicos entre investigadores con formaciones diferentes (Khoo et al., 2018). Este tipo de enfoques es sumamente útil cuando se investigan procesos de adaptación educativa en contextos de internacionalización, movilidad estudiantil o educación intercultural: la metodología no solo produce datos, sino que abre espacios para que las diferencias epistemológicas sean puestas en diálogo, en lugar de ser silenciadas o subordinadas.

En el terreno de la innovación social y educativa, la metodología transdisciplinaria también aparece como una pieza clave. Benzies et al. (2024) conceptualizan la innovación social en instituciones de educación postsecundaria como la implementación intencional de iniciativas transdisciplinarias para abordar desafíos sociales, mediante acción colaborativa que genera nuevas capacidades y relaciones con las comunidades. El énfasis está en soluciones que sean más efectivas, eficientes, justas y sostenibles.

Valds, Soriano y Álvarez (2018), por su parte, muestran cómo una metodología de action-research (investigación–acción) transdisciplinaria puede resignificar la e-innovación educativa para mejorar la empleabilidad de graduados, integrando dimensiones tecnológicas, pedagógicas y sociales. En educación social, este tipo de investigaciones puede orientar la adaptación de programas de formación para vincular más estrechamente el currículo con proyectos comunitarios, economías solidarias, emprendimientos sociales o iniciativas de reconstrucción del tejido social.

La complejidad metodológica exige también rigor en la construcción y validación de medidas. Kupriyanov et al. (2023) muestran cómo parámetros lingüísticos de los textos (diversidad léxica, índice de abstracción, número de polisílabos, nivel de Flesch-Kincaid, etc.) pueden utilizarse para estimar su complejidad cognitiva y clasificar materiales educativos de manera empíricamente fundamentada. En el contexto de adaptación educativa, esto es especialmente relevante: ajustar los textos de Ciencias Sociales para distintos niveles sin "infantilizar" los contenidos permite garantizar acceso al conocimiento complejo sin sacrificar profundidad conceptual. La metodología de investigación, aquí, provee herramientas para tomar decisiones curriculares basadas en evidencia, en lugar de intuiciones aisladas.

Por último, la adaptación educativa ocurre también en el nivel de los sistemas y redes. Brown et al. (2024) revisan la investigación sobre redes inter-escolares y muestran su potencial para generar capital social y apoyar el desarrollo profesional docente, aunque encuentran todavía poca evidencia robusta sobre sus impactos. Metodológicamente, esto plantea un reto: ¿cómo investigar la adaptación educativa cuando esta se produce en redes de escuelas, con múltiples actores y capas de interacción? Se requieren diseños que combinen análisis de redes sociales, estudios de caso, métodos cualitativos y evaluaciones de impacto, articulados desde una perspectiva transdisciplinaria que entienda la escuela no como unidad aislada, sino como nodo de sistemas más amplios.

En síntesis, la metodología de la investigación y la adaptación educativa se entrelazan en un mismo desafío: aprender a investigar la complejidad para poder transformarla. La transdisciplinariedad, la inclusividad epistémica, las metodologías participativas y de co-diseño, el uso crítico de tecnologías de análisis de datos, el liderazgo integrador, la comprensión de la metodología como pedagogía y la validación rigurosa de instrumentos son piezas de un entramado común (Ros et al., 2024; Mandelid, 2023; Liu, 2022; Heddy et al., 2025; Hines, 2024; Lewis et al., 2024; Mukhovi et al., 2024; Zharkynbekova et al., 2024).

Para las Ciencias Sociales y la educación social, esto se traduce en una invitación concreta: formar docentes-investigadores capaces de moverse entre paradigmas, dialogar con otros saberes, escuchar voces marginalizadas, trabajar colaborativamente con comunidades y traducir los hallazgos de investigación en procesos de adaptación educativa que no solo respondan a los cambios, sino que los orienten hacia horizontes más justos, democráticos y sostenibles. La metodología deja de ser "lo que se explica al inicio del capítulo de tesis" para convertirse en el corazón ético-político de una investigación educativa comprometida con la transformación.

Prospectiva estratégica y educación

La prospectiva estratégica se ha convertido en un campo clave para repensar la educación y, en particular, la formación investigativa en Ciencias Sociales y educación social. Lejos de ser un simple ejercicio de predicción lineal, la prospectiva se articula como un modo de pensar y de investigar que reconoce la incertidumbre, la complejidad y el conflicto como rasgos constitutivos de los futuros posibles. En este sentido, la prospectiva no busca "adivinar" el futuro, sino construir capacidades individuales y

colectivas para anticipar, imaginar y co-crear escenarios alternativos, evaluando críticamente sus implicaciones éticas, políticas y pedagógicas.

En el ámbito de la educación social, esta orientación es especialmente relevante: trabajar con sujetos y comunidades en situación de vulneración implica preguntarse no solo qué ocurre hoy, sino qué puede ocurrir si las tendencias actuales continúan, si se profundizan o si se transforman. La prospectiva estratégica proporciona marcos y métodos para esa pregunta, permitiendo a docentes, estudiantes e investigadores diseñar rutas de acción que articulen diagnóstico del presente, imaginación de futuros posibles y compromiso con futuros deseables. Así, la educación deja de centrarse exclusivamente en "transmitir saberes acumulados" y se orienta a formar sujetos capaces de pensar y actuar con horizonte de futuro, en clave de justicia social.

Ahora bien, esta integración de la prospectiva en la educación no ocurre en el vacío. Se inscribe en un contexto de tensiones crecientes dentro de la propia investigación en Ciencias Sociales. Jiang (2024) muestra, por ejemplo, cómo jóvenes investigadores sociales en China enfrentan obstáculos estructurales: ausencia de mentoría académica sólida, insuficiencia de habilidades para la revisión rigurosa de literatura y una socialización académica débil o tardía en comunidades epistémicas consolidadas. Estos déficits no solo limitan la calidad de la investigación actual, sino que empobrecen la capacidad de pensar estratégicamente el futuro del propio campo disciplinar (Jiang, 2024).

Trasladado al terreno de la formación inicial de docentes de Ciencias Sociales, esto implica que muchos futuros profesores aprenden a investigar mirando casi exclusivamente al pasado (estado del arte, antecedentes, marcos teóricos consolidados), pero con escasa formación para proyectar tendencias, visualizar escenarios alternativos o anticipar impactos a mediano y largo plazo de las prácticas educativas actuales. La prospectiva estratégica entra, así, como un complemento necesario de la metodología de investigación tradicional: enseña no sólo a reconstruir lo que ha sido, sino a explorar críticamente lo que podría llegar a ser.

En los últimos años han emergido propuestas que articulan prospectiva con enfoques de diseño crítico y tecnologías emergentes. Patel y Lim (2024) proponen el enfoque Foresight 3.0, que combina pensamiento de futuros, diseño crítico y herramientas de inteligencia artificial generativa en contextos de educación superior. En esta perspectiva, el aula se convierte en un laboratorio donde estudiantes no solo analizan escenarios futuros, sino que diseñan prototipos de futuros preferibles para distintas

industrias y campos profesionales, utilizando IA generativa como herramienta de exploración creativa (Patel & Lim, 2024).

Aplicado a la formación en Ciencias Sociales y educación social, este enfoque podría traducirse en proyectos de curso donde el estudiantado construye escenarios futuros sobre, por ejemplo, la escuela en contextos de crisis climática, la evolución de la participación política juvenil, o los posibles impactos de la automatización sobre el trabajo docente. La IA generativa puede utilizarse para simular narrativas, generar posibles marcos regulatorios, o construir visualizaciones de tendencias, siempre y cuando el docente medie críticamente estos productos, ayudando a los estudiantes a evaluar su plausibilidad, sus sesgos, sus silencios y sus implicaciones éticas.

Este tipo de experiencias curriculares se conecta directamente con el desarrollo del pensamiento de orden superior. Como muestran Mulianingsih et al. (2025), las metodologías activas que promueven el análisis, la síntesis, la evaluación y la creatividad son fundamentales para abordar problemas complejos, como la mitigación de desastres en la educación en Ciencias Sociales. La prospectiva estratégica no puede funcionar con estudiantes que solo reproducen información; requiere sujetos capaces de problematizar, contrastar fuentes, identificar tendencias, imaginar alternativas y justificar decisiones (Mulianingsih et al., 2025). Así, la integración de la prospectiva en educación social no se reduce a añadir un tema de "futuros" en el programa, sino a reconfigurar la pedagogía para que los estudiantes practiquen de manera sistemática estas capacidades intelectuales.

La propia teoría y práctica de la prospectiva está atravesada por tensiones internas que resultan pedagógicamente relevantes. Anthony (2024) muestra que el campo de la foresight se debate entre orientaciones estratégicas —más cercanas a la planificación de instituciones y gobiernos— y orientaciones transformacionales, que buscan cuestionar marcos estructurales y posibilitar cambios profundos en sociedades y sistemas (Anthony, 2024). En términos educativos, esto se traduce en una diferencia clara:

- Una prospectiva estratégica "débil" se limitaría a calcular demandas futuras de matrícula, necesidades de infraestructura o tendencias en el mercado laboral docente.
- Una prospectiva transformacional, en cambio, se preguntaría qué tipo de escuela y de sociedad queremos construir, qué estructuras de desigualdad deben ser desafiadas, o qué cambios sistémicos requiere la educación para responder al colapso ecológico o a la creciente precarización social.

Houghton et al. (2023) muestran, desde la enseñanza en contexto de crisis climática, la importancia de una agenda interdisciplinaria que combina perspectivas de las humanidades y las ciencias

sociales, e integra diferentes escalas temporales y espaciales (Houghton et al., 2023). Esta forma de enseñanza, orientada por una mirada prospectiva, invita al estudiantado a pensar no solo "qué está pasando con el clima hoy", sino "qué mundos estamos haciendo posibles con nuestras decisiones educativas, económicas y políticas". Para la educación social, esto significa trabajar con escenarios a 20 o 30 años sobre vulnerabilidades, desplazamientos, transformación de territorios y formas emergentes de ciudadanía, vinculando análisis histórico, estructural y anticipatorio.

En paralelo a esta discusión teórica, los métodos concretos de prospectiva estratégica están evolucionando. Kleha (2025) aporta un hallazgo clave para las Ciencias Sociales: la participación de "no expertos" en procesos de foresight puede producir resultados comparables o incluso superiores a los obtenidos solo con paneles de expertos tradicionales, en términos de evaluación de megatendencias (Kleha, 2025). Metodológicamente, esto abre la puerta a procesos de prospectiva educativa que integren a docentes, estudiantes, familias, organizaciones comunitarias y actores sociales locales como co-analistas del futuro, y no solo como receptores de escenarios producidos desde "arriba".

En un proyecto de educación social, esto podría concretarse en talleres donde jóvenes, docentes y líderes comunitarios describen sus percepciones de tendencias clave (empleo, violencia, salud mental, crisis ecológica), construyen mapas de implicaciones y co-diseñan escenarios alternativos para su barrio o territorio. Desde la perspectiva pedagógica, esta democratización de la prospectiva:

- refuerza la agencia del estudiantado y de las comunidades,
- amplía el repertorio de saberes incorporados al análisis (incluyendo saberes populares, indígenas, barriales),
- y sitúa la investigación prospectiva como herramienta de organización social y planificación comunitaria.

Otro eje emergente es la integración de prospectiva y teoría de sistemas complejos. Anthony (2024) subraya que varios centros de foresight están reconociendo la necesidad de ir más allá de enfoques lineales para trabajar con modelos sistémicos que incorporen retroalimentaciones, no-linealidades y emergencias. Esto está en plena sintonía con el paradigma de la complejidad que atraviesa la obra de este libro: la educación no puede pensarse como "input–output" simple, sino como un sistema complejo en interacción con sistemas económicos, culturales, tecnológicos y ecológicos. Enseñar prospectiva desde esta clave implica formar a los estudiantes para ver redes de relaciones, para identificar puntos de apalancamiento, y para comprender

cómo pequeños cambios en políticas o prácticas pueden tener efectos amplificados en el futuro.

Este movimiento hacia enfoques sistémicos se ve reforzado por el uso creciente de inteligencia artificial y herramientas computacionales en la prospectiva. Trujillo-Cabezas (2024) propone un modelo híbrido que integra métodos de foresight con inteligencia artificial en contextos de inestabilidad social. Trabajando con el concepto de "ante-percepción" de Bachelard, el autor sugiere que la combinación de algoritmos y procesos participativos puede ayudar a las comunidades a romper con patrones de pensamiento establecidos, visualizando posibilidades futuras que de otro modo serían invisibles (Trujillo-Cabezas, 2024).

Desde la perspectiva de la educación social, este tipo de enfoque plantea una pregunta desafiante pero fecunda: ¿cómo usar la IA no para sustituir el juicio humano, sino para expandir el horizonte de imaginación colectiva, especialmente en contextos de exclusión y violencia? Un ejemplo pedagógico podría ser un proyecto en que estudiantes de secundaria utilizan modelos de IA para simular distintos escenarios de política pública (por ejemplo, cambios en el presupuesto educativo, programas de vivienda social, regulaciones ambientales) y luego debaten críticamente la distribución de riesgos y beneficios, las desigualdades que podrían profundizarse o mitigarse, y las alternativas que el modelo no contempla por limitaciones de su entrenamiento. La prospectiva, en esta clave, se vuelve también un espacio para educar en ética de la tecnología y en pensamiento crítico frente a modelos "inteligentes" pero situados en marcos históricos concretos.

La literatura sobre prospectiva en salud pública destaca también innovaciones metodológicas extrapolables a la investigación social. En una sesión científica sobre el futuro de la foresight, se señalan tres líneas prometedoras: el uso de inteligencia artificial para optimizar procesos de prospectiva, la ciencia ciudadana para democratizar la recolección y análisis de datos, y el group model building para co-construir modelos de sistemas con distintos actores (Author, 2025). La educación social puede apropiarse de estas herramientas en clave formativa: por ejemplo, diseñando proyectos en los que estudiantes y comunidades construyen de manera colaborativa modelos causales de problemas territoriales (consumo problemático, violencia de género, deserción escolar), identificando bucles de retroalimentación, puntos de intervención y posibles trayectorias futuras. El resultado es doble: se genera conocimiento para orientar políticas locales, y al mismo tiempo se forman sujetos capaces de pensar estrategias de cambio a partir de un análisis sistémico de su realidad.

Para que esta integración de prospectiva estratégica en la

educación sea posible, se requiere un fortalecimiento explícito de las competencias investigativas en Ciencias de la Educación y áreas afines. Ciraso-Cal et al. (2022) muestran que, entre estudiantes de grado en Ciencias de la Educación, existen carencias significativas en competencias investigadoras, especialmente en la revisión de literatura (estado del arte), en la formulación de problemas y en la comunicación académica (Ciraso-Cal et al., 2022). Si ya hay dificultades en manejar el "pasado" de un campo (sus antecedentes teóricos y empíricos), es comprensible que la dimensión futura rara vez aparezca de manera explícita en la formación.

Integrar prospectiva exige, por tanto, que los programas de formación docente incluyan al menos tres niveles de trabajo:

1. Reforzar lo básico: lectura crítica de literatura, diseño de problemas de investigación, manejo de métodos cualitativos y cuantitativos.
2. Incorporar la dimensión temporal ampliada: ejercicios de análisis de tendencias, construcción de líneas de tiempo extendidas que conecten pasado, presente y futuros posibles de un fenómeno educativo.
3. Introducir métodos específicos de prospectiva: elaboración de escenarios, análisis de actores, técnicas de backcasting (partir de un futuro deseado para planear pasos intermedios), uso crítico de herramientas digitales y colaborativas.

La prospectiva estratégica también se sostiene sobre una pedagogía que fomente la reflexividad y la sensibilidad hacia múltiples escalas temporales y espaciales. Houghton et al. (2023) subrayan la importancia de una agenda de enseñanza interdisciplinaria para afrontar la crisis climática, que integre perspectivas de distintas disciplinas y reconozca cómo decisiones en el presente afectan generaciones futuras (Houghton et al., 2023). En la educación social, esta reflexividad temporal puede expresarse, por ejemplo, en secuencias didácticas donde el estudiantado analiza políticas educativas pasadas (ej. reformas neoliberales, dictaduras, programas compensatorios), su impacto en el presente y sus posibles proyecciones futuras si se mantienen o transforman. De este modo, la prospectiva deja de ser un ejercicio "imaginativo" desconectado de la historia y se convierte en prolongación crítica de ésta.

Un aspecto especialmente delicado de la prospectiva en Ciencias Sociales es el manejo de la ambigüedad. Frankenhuis et al. (2023) introducen el concepto de "ambigüedad estratégica" para referirse a aquellos casos en que las teorías sociales se formulan de modo suficientemente vago como para acomodar resultados contradictorios sin ser realmente puestas a prueba

(Frankenhuis et al., 2023). Esta crítica es crucial para la formación investigativa: si los marcos teóricos utilizados en ejercicios de prospectiva están formulados con ambigüedad estratégica, los escenarios resultantes pueden volverse inmunes a la refutación, funcionando más como dispositivos retóricos que como herramientas analíticas.

Desde una perspectiva pedagógica, esto implica que al enseñar prospectiva estratégica en educación social hay que formar también una vigilancia epistemológica: estudiantes y docentes deben aprender a distinguir entre conceptos suficientemente precisos como para guiar análisis rigurosos, y nociones excesivamente vagas que permiten decir "algo de todo" sin compromiso explicativo real. La ambigüedad no debe ser eliminada, pero sí trabajada críticamente, diferenciando entre lo que se sabe, lo que se infiere y lo que se imagina.

Todo esto tiene implicaciones directas para la práctica en el aula y en la comunidad. Integrar prospectiva estratégica en la educación social puede tomar formas muy concretas, por ejemplo:

- Proyectos de aula donde estudiantes realizan diagnósticos participativos de su entorno (escuela, barrio, comunidad) y luego construyen escenarios de futuro a 10, 20 o 30 años, identificando riesgos y oportunidades, y diseñando acciones educativas para orientar esos futuros hacia horizontes de mayor equidad.
- Seminarios en formación docente donde se analizan futuros del trabajo docente, de la organización escolar o de la participación estudiantil, a partir de megatendencias como digitalización, cambios demográficos, crisis ecológica y transformaciones política.
- Laboratorios de investigación-acción donde equipos de docentes e investigadores trabajan con comunidades en la construcción de planes educativos territoriales que combinan análisis histórico, diagnóstico actual y prospectiva, articulando saber comunitario y conocimiento académico.

En estos escenarios, la prospectiva estratégica actúa como puente entre investigación y práctica pedagógica, integrando la dimensión temporal larga en el diseño de experiencias formativas. La educación social deja de ser un trabajo "de corto plazo" centrado en resolver urgencias inmediatas, para asumir también una responsabilidad en la construcción de futuros posibles junto con los sujetos y comunidades con los que trabaja.

Finalmente, es importante subrayar que la prospectiva estratégica no puede ser entendida solo como un paquete técnico de métodos. Supone una determinada ética y política del

conocimiento:

- ética, porque obliga a explicitar qué futuros se consideran deseables, para quién y con qué costos;
- política, porque enfrenta directamente las relaciones de poder que condicionan qué actores participan en la construcción de esos futuros y cuáles quedan excluidos.

En un marco de pedagogía social y de investigación educativa comprometida con la justicia social, esto implica formar investigadores y docentes que no solo sean capaces de anticipar tendencias, sino también de disputar el futuro, resistiendo visiones fatalistas o meramente tecnocráticas. En este sentido, la prospectiva estratégica en educación no consiste en "adaptarse" pasivamente a los futuros impuestos por las grandes tendencias globales, sino en desarrollar capacidades para reorientar esas tendencias desde proyectos educativos críticos, situados y comunitarios.

Integrar la prospectiva estratégica en la formación investigativa en Ciencias Sociales es, por tanto, una apuesta por una educación que mira más allá del presente inmediato, que asume la complejidad del futuro y que se compromete con la construcción colectiva de horizontes más equitativos, democráticos y sostenibles. Esta integración requiere tiempo, recursos, cambios curriculares y desarrollo profesional docente, pero ofrece a cambio algo fundamental: la posibilidad de que la educación social deje de ser solo respuesta a lo dado y se convierta en una fuerza activa en la co-creación de futuros más justos.

La investigación educativa como vía para construir futuros sostenibles e inclusivos

La investigación educativa contemporánea se ha consolidado como uno de los principales mecanismos para orientar la transformación de los sistemas educativos hacia horizontes de sostenibilidad e inclusión. En un contexto global marcado por la crisis climática, el aumento de las desigualdades, la digitalización acelerada y la intensificación de las exclusiones históricas, no basta con "mejorar" la educación en términos de eficiencia o rendimiento académico; es imprescindible interrogarla desde la pregunta por el tipo de sociedades que contribuye a reproducir o transformar. En este sentido, la investigación educativa se convierte en una vía privilegiada para diseñar, poner a prueba, evaluar y escalar prácticas pedagógicas, modelos institucionales y políticas que articulen simultáneamente calidad, equidad, justicia social y sostenibilidad ambiental. No se trata sólo de describir lo

que ocurre en las aulas, sino de producir conocimiento orientado a imaginar y construir futuros más justos, habitables e inclusivos.

Uno de los aportes más relevantes de la literatura reciente es mostrar que la sostenibilidad educativa no puede reducirse a proyectos puntuales o a la adopción de ciertos eslóganes institucionales. Zorde y Lapidot-Lefler (2025) evidencian, a partir del estudio de comunidades de aprendizaje profesional, que los cambios sostenibles en prácticas inclusivas requieren procesos largos, estructurados y acompañados, lejos de intervenciones superficiales centradas únicamente en el cumplimiento normativo. Su investigación identifica cuatro estadios en la transformación docente: una fase inicial de resistencia hacia la inclusión; un momento de toma de conciencia sobre concepciones pedagógicas erróneas o deficitarias sobre el alumnado diverso; un tercer estadio de desarrollo de un discurso profesional menos prejuicioso; y, finalmente, la consolidación de prácticas inclusivas sostenibles en el tiempo (Zorde & Lapidot-Lefler, 2025). Este trayecto evidencia que la investigación, cuando se vincula a comunidades profesionales y se orienta a la reflexión crítica de la práctica, puede operar como catalizador de procesos de cambio profundo que reconfiguran culturas escolares y no sólo técnicas aisladas de aula.

En esta misma línea, el Sustainable Inclusive Framework Studio (SIF Studio) desarrollado por Dev et al. (2024) pone de manifiesto cómo la investigación sistemática permite conectar marcos teóricos clásicos con transformaciones observables en las percepciones y prácticas de estudiantes, docentes y familias. Los autores muestran diferencias significativas entre las percepciones previas y posteriores a la implementación de estructuras inclusivas basadas en evidencia, demostrando que los marcos teóricos, cuando se articulan con investigación empírica participativa, pueden traducirse en cambios concretos en las relaciones pedagógicas y en la experiencia escolar de los alumnos (Dev et al., 2024). La investigación educativa, en este sentido, no se limita a validar hipótesis, sino que acompaña y documenta procesos de implementación, ajustando modelos y estrategias para hacerlos más pertinentes y eficaces en contextos reales.

El tipo de metodologías empleadas en la investigación educativa es determinante para capturar la complejidad de la sostenibilidad y la inclusión. Siz-Manzanares et al. (2020) realizan una revisión sistemática que combina métodos cuantitativos, cualitativos y técnicas de minería de datos para analizar la intersección entre sostenibilidad, educación inclusiva y discapacidad. A partir de este análisis, identifican tres clústeres principales que articulan innovación educativa, metodologías activas, sociedad y economía, y concluyen que los trabajos que vinculan sostenibilidad

con transformación social a través de metodologías activas y recursos tecnológicos son los que muestran mayor densidad de conexiones y relevancia (Siz-Manzanares et al., 2020). Este tipo de investigaciones pone de relieve que abordar la sostenibilidad e inclusión exige superar tanto la mirada puramente cualitativa como la puramente cuantitativa: la complejidad de los sistemas educativos requiere herramientas analíticas capaces de leer patrones, relaciones y tendencias que se despliegan en múltiples niveles.

La formación docente constituye un eje crítico en cualquier agenda que pretenda construir futuros sostenibles e inclusivos. Garcia-Valls et al. (2024) estudian las percepciones de futuros docentes acerca de su formación en educación inclusiva, distinguiendo entre lo aprendido en la universidad y lo vivido en centros de práctica. Sus resultados muestran que competencias como el liderazgo en ambientes educativos, la promoción de valores inclusivos y la identificación de capacidades en el alumnado se desarrollan principalmente en los centros de práctica, mientras que la universidad enfatiza el trabajo cooperativo y la evaluación (Garcia-Valls et al., 2024). Esta brecha entre teoría y práctica sugiere que la investigación debe seguir indagando cómo articular de manera más coherente ambos espacios formativos, de modo que los futuros docentes no reciban mensajes contradictorios (una inclusión "de discurso" en la universidad y otra "de emergencia" en las escuelas), sino una formación integrada que les permita pensar la inclusión como componente estructural de su identidad profesional. Además, el hecho de que quienes reciben formación específica en necesidades educativas especiales muestren percepciones distintas respecto a sus competencias inclusivas refuerza la necesidad de evaluar comparativamente distintos modelos formativos y sus efectos a medio plazo.

La investigación participativa se presenta como una vía particularmente fértil para construir futuros educativos que sean simultáneamente sostenibles e inclusivos. Lapidot-Lefler (2025), mediante un estudio de investigación-acción participativa, elabora una tipología de prácticas pedagógicas responsivas que articula los planos socioemocional, pedagógico y sistémico. En el plano socioemocional, identifica prácticas como la construcción de relaciones equilibradas en los límites, la confianza focalizada en las capacidades del estudiante y el principio de no abandono. En el plano pedagógico, destaca el diseño de adaptaciones individualizadas del aprendizaje y la introducción de pausas instruccionales estratégicas. Y, en el plano sistémico, subraya la importancia de las redes profesionales colaborativas que sostienen a los docentes en el tiempo (Lapidot-Lefler, 2025). Este tipo

de investigación co-producida con futuros docentes, docentes cooperantes y estudiantes ofrece una cartografía práctica de la inclusión: convierte la noción abstracta de "responsividad" en un repertorio de prácticas concretas que pueden ser enseñadas, observadas, retroalimentadas y mejoradas.

Un aspecto clave de la sostenibilidad educativa es la capacidad de los sistemas para incluir a sujetos y colectivos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad social, económica, cultural o digital. Vermeire y Van den Broeck (2024) exploran cómo la juventud socialmente vulnerable, especialmente en contextos digitales, puede ser acompañada desde prácticas de trabajo juvenil digital inclusivas. Su enfoque basado en señales identifica cuatro factores de éxito: proporcionar a los jóvenes medios para participar activamente; informar a los trabajadores juveniles sobre factores que condicionan la inclusión digital; ofrecer recursos para que estos profesionales busquen apoyo en otros actores; e incluir a la propia juventud en los procesos de creación (Vermeire & Broeck, 2024). La lógica subyacente es profundamente coherente con la perspectiva de sostenibilidad: no se trata sólo de "incluir" a jóvenes en diseños predefinidos, sino de construir con ellos espacios digitales y educativos que reconozcan sus necesidades, talentos y aspiraciones. La investigación, en este caso, funciona como herramienta para identificar las condiciones estructurales bajo las cuales las intervenciones dejan de ser asistenciales y se convierten en procesos genuinos de empoderamiento.

La integración de tecnologías emergentes, y en particular de la inteligencia artificial, representa tanto una promesa como un riesgo para la construcción de futuros sostenibles e inclusivos. Khan et al. (2025) analizan cómo la IA puede contribuir a resultados educativos mejorados, a una gestión más eficiente de recursos y a la sostenibilidad a largo plazo en instituciones de educación superior. Señalan que las aplicaciones de IA pueden optimizar el uso de energía, automatizar tareas administrativas, personalizar rutas de aprendizaje y mejorar la gestión de infraestructuras, contribuyendo potencialmente a reducir el impacto ambiental y a ampliar el acceso a experiencias de aprendizaje personalizadas (Khan et al., 2025). Sin embargo, al mismo tiempo advierten que estos beneficios solo pueden materializarse si se abordan de forma explícita cuestiones éticas como la privacidad de datos, el sesgo algorítmico, la opacidad de los sistemas y la brecha digital. Sin marcos éticos robustos y políticas que garanticen el acceso equitativo a estas tecnologías, la IA corre el riesgo de reforzar desigualdades preexistentes en lugar de mitigarlas.

En esa misma línea, Omirali et al. (2025) estudian las percepciones

de estudiantes universitarios sobre soluciones educativas basadas en sistemas multi-agente de IA. Aunque encuentran un alto interés y una disposición general positiva hacia estos agentes, también identifican niveles moderados de confianza y preocupaciones éticas relacionadas con la dependencia excesiva, la posible deshumanización del aprendizaje y la gestión de datos personales (Omirali et al., 2025). Para que la integración de la IA contribuya efectivamente a futuros educativos sostenibles e inclusivos, la investigación debe abordar no solo la dimensión técnica de las herramientas, sino también las dinámicas de confianza, los procesos de cambio organizacional, la formación docente específica y la construcción de marcos normativos que protejan los derechos del estudiantado.

El avance hacia una agenda educativa sostenible e inclusiva exige también marcos conceptuales integrados que permitan ordenar la proliferación de estudios, enfoques y experiencias. Yang et al. (2025), mediante una revisión sistemática de 3.663 artículos indexados en SSCI y el uso de modelado temático LDA (Latent Dirichlet Allocation), identifican 15 temas distintos en investigación sobre educación inclusiva y proponen cuatro grandes áreas: concepto y connotación; necesidades y apoyos a nivel macro; implementación a nivel micro; y efectos y desafíos de la implementación (Yang et al., 2025). Sobre esta base, desarrollan un marco integrado de tipo entrada–proceso–resultado–retroalimentación (IPOF) que ayuda a visualizar la educación inclusiva como un sistema dinámico donde políticas, recursos, prácticas y resultados están interconectados y sujetos a ajustes continuos. Este tipo de marcos, generados a partir de análisis de gran escala, son cruciales para evitar que las iniciativas sobre inclusión y sostenibilidad se fragmenten en proyectos desconectados y para orientar la investigación futura hacia vacíos identificados de manera sistemática.

En paralelo, la noción de equidad digital se ha vuelto central en la discusión sobre sostenibilidad educativa. Drljić et al. (2025) identifican cinco dimensiones críticas de equidad digital en educación superior: acceso a docentes que acompañen el uso de tecnologías digitales; acceso a tecnología y oportunidades efectivas para utilizarla; acceso a recursos digitales de calidad; acceso a software y aplicaciones culturalmente relevantes; y acceso a recursos de acceso abierto (Drlji et al., 2025). Sus resultados sugieren que la investigación no puede limitarse a preguntar si existe tecnología en la institución, sino que debe interrogar cómo se distribuye, quién la mediada, qué contenidos prioriza, y si su uso contribuye o no a reducir desigualdades entre grupos estudiantiles. De lo contrario, la tecnología podría sofisticar la

superficie del sistema educativo sin alterar los patrones de exclusión que operan bajo ella.

El liderazgo y la gobernanza también constituyen ámbitos esenciales donde la investigación educativa puede contribuir a consolidar transformaciones sostenibles. Chigbu y Makapela (2025) muestran, a través de una revisión sistemática sobre liderazgo impulsado por datos en educación superior, que la utilización estratégica de análisis de datos en la toma de decisiones puede mejorar la eficacia institucional, alinear currículos con las demandas sociales y de mercado, fortalecer resultados estudiantiles y promover entornos académicos más inclusivos (Chigbu & Makapela, 2025). Proponen un modelo conceptual que articula desarrollo sostenible con decisiones basadas en evidencias, lo que permite a las instituciones navegar la transformación digital sin perder de vista su responsabilidad social. En este marco, la investigación deja de ser un ejercicio aislado en manos de especialistas y se vuelve un recurso estructural para las decisiones de gobernanza, un insumo constante para revisar políticas, prácticas y estructuras a la luz de información rigurosa.

Las políticas educativas autoidentificadas como "sostenibles" también deben ser objeto de investigación crítica. Wangdi y Boossabong (2024) analizan la Iniciativa de Educación para la Felicidad Nacional Bruta en Bután, preguntándose si esta política educativa es verdaderamente inclusiva, holística y sostenible. Su estudio revela que, pese a las intenciones, factores como influencias externas, intervenciones internas inconsistentes, interferencias partidarias, coherencias débiles y ausencia de un marco político integral generan brechas significativas en la implementación (Wangdi & Boossabong, 2024). Este caso muestra que el discurso de la sostenibilidad puede convivir con prácticas y estructuras que la debilitan, y que la investigación educativa tiene la función de hacer visibles esas grietas, alimentando procesos de revisión y reorientación política.

La construcción de futuros sostenibles e inclusivos depende también de las competencias y disposiciones de quienes enseñan e investigan. Valantinaitė y Navickienė (2024) exploran el fenómeno de las competencias del profesorado universitario en el marco de estudios centrados en el estudiante, mostrando que, además del dominio disciplinar, los estudiantes valoran de manera especial la capacidad de los docentes para motivar, involucrar y comunicar de forma efectiva; así como la presencia de valores humanos fundamentales como rasgos constitutivos de su personalidad profesional (Valantinait & Navickien, 2024). Esto sugiere que la investigación educativa orientada a la sostenibilidad no puede limitarse a estudiar modelos curriculares o tecnologías,

sino que debe incluir también el análisis y la promoción de competencias socioemocionales y éticas en el profesorado, sin las cuales cualquier innovación estructural corre el riesgo de quedarse en la superficie.

La literatura sobre pensamiento computacional en educación infantil añade otra capa a esta discusión. Mee et al. (2025), a través de un análisis bibliométrico, muestran que metodologías interactivas centradas en resolución de problemas –como la codificación, la robótica educativa y el diseño de proyectos– activan fuertemente la participación de los niños, fomentan el aprendizaje colaborativo y apoyan la reducción de desigualdades educativas al democratizar el acceso temprano a habilidades digitales (Mee et al., 2025). No obstante, los autores advierten que la investigación futura debe prestar atención a la inclusividad y accesibilidad de estas iniciativas, preguntando quiénes quedan fuera de ellas por motivos económicos, geográficos, de género o discapacidad. En otras palabras, desarrollar "pensadores digitales" desde edades tempranas puede contribuir a futuros más sostenibles, siempre que la investigación y las políticas garanticen que estas oportunidades no se concentren en una minoría privilegiada.

A pesar de la expansión y sofisticación de la investigación educativa sobre sostenibilidad e inclusión, persisten brechas significativas. Bulathwela et al. (2024) alertan contra el tecno-solucionismo en el campo de la IA educativa, argumentando que si las tendencias actuales continúan, la primera gran ola de despliegue de IA en educación corre el riesgo de aumentar la desigualdad y de canalizar recursos hacia soluciones que no necesariamente benefician a quienes más lo necesitan (Bulathwela et al., 2024). Esta advertencia es crucial: la investigación educativa debe mantenerse crítica frente a narrativas tecnológicas redentoras, evaluando sistemáticamente quién se beneficia, quién se queda atrás y qué alternativas podrían orientar la innovación hacia mayor justicia educativa. Del mismo modo, el estudio de Kamran y Siddiqui (2024) sobre una institución paquistaní que ha sostenido prácticas inclusivas durante más de 25 años recuerda que la sostenibilidad no se logra solo con buenas intenciones o proyectos aislados, sino con políticas acogedoras, actitudes de apoyo, recursos esenciales, ambientes adaptados, participación familiar, desarrollo profesional continuo y liderazgo comprometido (Kamran & Siddiqui, 2024). Su estudio de caso muestra que es posible construir "raíces de resiliencia" inclusiva, pero también subraya la necesidad de multiplicar este tipo de investigaciones comparativas para entender qué combinaciones de factores

permiten sostener estas experiencias en contextos diversos.

En síntesis, la investigación educativa como vía para construir futuros sostenibles e inclusivos requiere una agenda integral que combine rigor metodológico, marco conceptual coherente y compromiso ético. La evidencia disponible sugiere que esta agenda debe avanzar en varias direcciones simultáneas: elaborar marcos que integren dimensiones ambientales, sociales, económicas, culturales y digitales de la sostenibilidad; desarrollar metodologías mixtas capaces de captar la complejidad de los sistemas educativos; consolidar procesos participativos que involucren a docentes, estudiantes, familias y comunidades en la co-creación del conocimiento; y mantener una mirada crítica hacia las tecnologías y políticas emergentes, atendiendo tanto a sus promesas como a sus riesgos. Solo así la investigación educativa podrá ir más allá de describir el presente y convertirse en una herramienta activa para orientar la transformación de los sistemas educativos hacia futuros donde la dignidad de todas las personas y la habitabilidad del planeta sean principios rectores, y no metas retóricas.

Referencias

Ali, B. M., & Akka, M. (2023). Assessing the impact of data sciences and smart technologies in air conditioning project management: A Delphi method analysis within the construction industry. *Buildings, 13*(10), 2581. https://doi.org/10.20944/preprints202308.1244.v1

Anthony, M. (2024). The landscape of foresight theory and practice: Between strategic and transformational orientation. *Foresight and STI Governance, 18*(3), 41–53. https://doi.org/10.17323/2500-2597.2024.3.41.53

Asmri, M. A., Haque, M. S., & Parle, J. (2023). A Modified Medical Education Research Study Quality Instrument (MMERSQI) developed by Delphi consensus. *BMC Medical Education, 23*(1), 63. https://doi.org/10.1186/s12909-023-04033-6

Author, U. (2025). 6.O. Scientific session: The future of foresight: How to apply innovative methods to strategic foresight. *European Journal of Public Health, 35*(Suppl. 4), ckaf161.353. https://doi.org/10.1093/eurpub/ckaf161.353

Benzies, K., Nicholas, D. B., Hayden, K. A., Barnas, T., Koning, A. D., Bharwani, A., Armstrong, J., & Day, J. (2024). Defining social innovation for post-secondary educational institutions: A concept analysis. *Humanities and Social Sciences Communications, 11*, 719. https://doi.org/10.1057/s41599-024-03236-6

Brown, C., Luzmore, R., O'Donovan, R., Ji, G., & Patnaik, S. (2024). How educational leaders can maximise the social capital benefits of inter-school networks: Findings from a systematic review. *International Journal of Educational Management, 38*(1), 213–264. https://doi.org/10.1108/ijem-09-2023-0447

Bulathwela, S., Pérez-Ortiz, M., Holloway, C., Cukurova, M., & Shawe-Taylor, J. (2024). Artificial intelligence alone will not democratise education: On educational inequality, techno-solutionism and inclusive tools. *Sustainability,16*(2), 781. https://doi.org/10.3390/su16020781

Chanthiran, M., Ibrahim, A. B., Rahman, M. H. A., Mariappan, P., Supramaniam, J., & Ruskova, D. (2023). Utilize Fuzzy Delphi Method to design and develop T2IG application for primary schools. *Journal of Advanced Research in Applied Sciences and Engineering Technology, 32*(1), 378–389. https://doi.org/10.37934/araset.32.1.378389

Chang, Y.-C., Chuang, R. S., Hsiao, C.-T., Khwepeya, M., & Nkambule, N. (2022). Bridging the gap: Using consensus to explore entrustment decisions and feedback receptivity in competency-based emergency medicine residency programs through the construction of a Q-sample incorporating a

Delphi technique. *Frontiers in Medicine, 9*, 879271. https://doi.org/10.3389/fmed.2022.879271

Chigbu, B. I., & Makapela, S. (2025). Data-driven leadership in higher education: Advancing sustainable development goals and inclusive transformation. Sustainability, 17(7), 3116. https://doi.org/10.3390/su17073116

Ciraso-Calí, A., Martínez-Fernández, J., Parés-Mas, G., Sánchez-Martí, A., & García-Ravidá, L. (2022). The research competence: Acquisition and development among undergraduates in education sciences. *Frontiers in Education, 7,* 836165. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.836165

Darooneh, T., Ozgoli, G., Keshavarz, Z., Nasiri, M., Khiabani, A., & Roosta, F. (2023). Development of an educational guide for postpartum sexual health promotion: The Delphi method. *Journal of Education and Health Promotion, 12,* 444. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1839_22

Dev, S., George, M., Rafique, S., Vaddapalli, M., Nair, S., & Hameli, A. A. (2024). Sustainable Inclusive Framework Studio for inclusive education—Perceptions of teachers, parents, and students in United Arab Emirates. *Sustainability, 16*(15), 6367. https://doi.org/10.3390/su16156367

Deutsch, L., Bjørnsen, A., Fischer, A. M., Hama, A. M., Zimmermann, N. E., Zurbrügg, C., & Hoffmann, S. (2024). Herding cats: Integrative leadership strategies in inter- and transdisciplinary research programs. *Sustainability Science, 20*(1), 95–115. https://doi.org/10.1007/s11625-024-01585-4

Dominguez, A., Hernandez-Martinez, P., Zavala, G., Kambouri, M., Zubieta, J., & Clark, R. (2022). *Applying the Delphi method with early-career researchers to explore a gender-issues agenda in STEM education.* Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. Advance online publication (volumen, número y páginas aún no asignados de forma estable en las bases consultadas). https://doi.org/10.29333/ejmste/12508

Drljić, K., Konrad, S. O., Rutar, S., & Stemberger, T. (2025). Digital equity and sustainability in higher education. *Sustainability, 17*(5), 2011. https://doi.org/10.3390/su17052011

Frankenhuis, W., Panchanathan, K., & Smaldino, P. (2023). Strategic ambiguity in the social sciences. *Social Psychology, 54*(4), 241–255. https://doi.org/10.32872/spb.9923

Gallen, G., Rosso, A., Alonso-Carril, N., Arbeli, S., Bahon, V., Brown, V., Endlich, K., Gulotta, F., Hansart, A., Jolley, A., Jussila, R., Stefanowicz-Bielska, A., & Cardano, P. (2024). Expert panel opinion on the optimal educational pathway for diabetes educators for training people with type 1 diabetes on the

MiniMed 780G system: A Delphi consensus. *Acta Diabetologica, 61*(3), 319–331. https://doi.org/10.1007/s00592-024-02388-w

Garcia-Valls, X., Martín, M. B., Gavaldà, J., & Romero, A. P. (2024). Students' perceptions of teacher training for inclusive and sustainable education: From university classrooms to school practices. *Sustainability, 16*(10), 4037. https://doi.org/10.3390/su16104037

Heddy, B. C., Emery, A., Louick, R. A., Chow, J. C., & Peltier, C. (2025). Transdisciplinary inclusivity: Strategies and implications for integrating students with disabilities in educational psychology research. *Educational Psychologist, 60*(3), 127–140. https://doi.org/10.1080/00461520.2025.2511707

Hines, D. E. (2024). Toward Black epistemological futures: Centering antiblack aggressions in educational research. *Teachers College Record, 126*(2), 1–28. https://doi.org/10.1177/01614681241238886

Houghton, S., Garvey, J., Conor, L., Wilmsen, B., Dehm, J., Gamble, R., Habib, B., Holmes, K., Millner, J., & Strickland, K. M. (2023). Towards an interdisciplinary agenda for teaching in the climate crisis: Reflections from the humanities and social sciences. *Environmental Education Research, 29*(12), 1711–1728. https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2273791

Jiang, X. (2024). Navigating challenges in social science research: The impact of halo effect and inadequate academic socialization on Chinese young researchers. *Studies in Higher Education, 50*(3), 1–16. https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2328830

Kamran, M., & Siddiqui, S. (2024). Roots of resilience: Uncovering the secrets behind 25+ years of inclusive education sustainability. Sustainability, 16(11), 4364. https://doi.org/10.3390/su16114364

Keenan, H. (2022). Methodology as pedagogy: Trans lives, social science, and the possibilities of education research. *Educational Researcher, 51*(1), 11–20. https://doi.org/10.3102/0013189X211065740

Khan, S., Mazhar, T., Shahzad, T., Khan, M. A., Rehman, A., Saeed, M., & Hamam, H. (2025). Harnessing AI for sustainable higher education: Ethical considerations, operational efficiency, and future directions. *Discover Sustainability*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s43621-025-00809-6

Khoo, S., Haapakoski, J., Hellstén, M., & Malone, J. (2018). Moving from interdisciplinary research to transdisciplinary educational ethics: Bridging epistemological differences in researching higher education internationalization(s). *European Educational Research Journal, 17*(1), 70–88. https://doi.org/10.1177/1474904118781223

Kizilgol, T. Z., & Kasapoğlu, K. (2024). Social studies teacher

competencies in 2050: An e-Delphi study. *European Journal of Futures Research, 12*, 13. https://doi.org/10.1186/s40309-024-00227-3

Kleha, J. (2025). Participation in strategic foresight: Feasibility of using nonexpert methods for megatrend assessment. *Foresight, 27*(1), 90–108. https://doi.org/10.1108/fs-12-2023-0252

Kupriyanov, R., Bukach, O. V., & Aleksandrova, O. I. (2023). Cognitive complexity measures for educational texts: Empirical validation of linguistic parameters. *Russian Journal of Linguistics, 27*(3), 658–680. https://doi.org/10.22363/2687-0088-35817

Lapidot-Lefler, N. (2025). Teacher responsiveness in inclusive education: A participatory study of pedagogical practice, well-being, and sustainability. *Sustainability, 17*(7), 2919. https://doi.org/10.3390/su17072919

Lewis, C. C., Taba, M., Caldwell, P. H., Skinner, S. R., Kang, M., Bray, L., Borthwick, M., Collin, P., McCaffery, K., & Scott, K. M. (2024). Developing an educational resource aimed at improving adolescent digital health literacy: Using co-design as research methodology. *Journal of Medical Internet Research, 26*, e49453. https://doi.org/10.2196/49453

Liu, Y. (2022). Paradigmatic compatibility matters: A critical review of qualitative-quantitative debate in mixed methods research. *SAGE Open, 12*(1), 1–14. https://doi.org/10.1177/21582440221079922

Mandelid, M. (2023). Approaching physically active learning as a multi, inter, and transdisciplinary research field. *Frontiers in Sports and Active Living, 5*, 1228340. https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1228340

Mee, R. W. M., Yob, F. S. C., Pek, L. S., Rauf, M. F. A., Yang, M., & Derahvasht, A. (2025). Building digital thinkers: A bibliometric analysis of computational thinking in children's education for a sustainable future. *Contemporary Educational Technology, 17*(1), ep16309. https://doi.org/10.30935/cedtech/16309

Melo, A. T. D. (2022). Toward a (dissolved) psychology of interdisciplinary and transdisciplinary relations: A complexity-informed proposal. *Review of General Psychology, 26*(3), 239–253. https://doi.org/10.1177/10892680221114860

Min, B., Alam, F., Zhao, W., & Tao, J. (2024). Crafting a framework: A Delphi method approach to formulating a maker literacy assessment model for primary school students in China. *Humanities and Social Sciences Communications, 11*, 511. https://doi.org/10.1057/s41599-024-02964-z

Mukhovi, S., Kiteme, B., Mwangi, J., & Wambugu, G. (2024). Transdisciplinary knowledge co-production as a catalyst for community-led innovation: A case study of farmers' milk

cooperative in Laikipia, Kenya. *Frontiers in Sustainable Food Systems, 8*, 1494692. https://doi.org/10.3389/fsufs.2024.1494692

Mulianingsih, F., Suharini, E., Handoyo, E., & Purnomo, A. (2025). Disaster mitigation tactics through enhanced higher order thinking skills via active learning in social science education. *Journal of Ecohumanism, 4*(1), 83–104. https://doi.org/10.62754/joe.v4i1.6147

Omirali, A., Kozhakhmet, K., & Zhumaliyeva, R. (2025). Digital trust in transition: Student perceptions of AI-enhanced learning for sustainable educational futures. *Sustainability, 17*(17), 7567. https://doi.org/10.3390/su17177567

Ortega-Sánchez, D. (2024). La enseñanza de temas controvertidos y problemas sociales: Análisis comparativo de las percepciones del futuro profesorado iberoamericano de ciencias sociales. *Aula Abierta, 53*(1), 1–12. https://doi.org/10.17811/rifie.18856

Pacheco-Velázquez, E., Rodes-Paragarino, V., & Marquez-Uribe, A. (2024). Exploring educational simulation platform features for addressing complexity in Industry 4.0: A qualitative analysis of insights from logistics experts. *Frontiers in Education, 9*, 1331911. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1331911

Patel, N. S., & Lim, J. (2024). Critical design futures thinking and generative AI: A Foresight 3.0 approach in higher education to design preferred futures for the industry. *Foresight, 26*(2), 137–155. https://doi.org/10.1108/fs-11-2023-0228

Planey, J., Kim, T., Mercier, E., & Lindgren, R. (2023). Can you see Orion?: Knowledge construction and collaborative discourse while problem solving with virtual reality. *Interactive Learning Environments, 31*(8), 4910–4929. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2239290

Ros, J. M., Casadiesgo, Y. A. S., & Téllez, N. S. D. (2024). Transdisciplinariedad: Una reflexión bibliográfica de su impacto en la investigación social y educativa. *Sophia, 20*(1), 1–20. https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.1i.1351

Shahrabadi, R., Javan, R, Zardosht, R., Ansari, M., Rabiei, M., & Yazdimoghaddam, H. (2024). Explaining the components of professional ethics in therapeutic and health interactions with patients using the Delphi method. *Iranian Journal of Medical Ethics and History of Medicine, 16*(8), 50–65. https://doi.org/10.18502/ijme.v16i8.15944

Siz-Manzanares, M.-C., Gutiérrez-González, S., Rodríguez, N., Cuenca-Romero, L. A., Calderón, V., & Queiruga-Dios, M. (2020). Systematic review on inclusive education, sustainability in engineering: An analysis with mixed methods and data mining techniques. *Sustainability, 12*(17), 6861. https://doi.org/10.3390/su12176861

Trujillo-Cabezas, R. (2024). Exploring the link between foresight

and artificial intelligence methods to strengthen collective future-building in contexts of social instability. *Foresight, 26*(2), 191–210. https://doi.org/10.1108/fs-11-2023-0231

Valdés, R. M. T., Soriano, A. S., & Álvarez, C. L. (2018). Resignification of educational e-innovation to enhance opportunities for graduate employability in the context of new university degrees. *Journal of New Approaches in Educational Research, 7*(1), 50–56. https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.263

Valantinaitė, I., & Navickienė, V. (2024). The phenomenon of lecturer competences as a prerequisite for the advancement of sustainable development ideas in the context of student-centred studies. *Sustainability, 16*(4), 1472. https://doi.org/10.3390/su16041472

Vermeire, L., & Van den Broeck, W. (2024). Digital futures: A signal-based approach to inclusive digital youth work for socially vulnerable youth. *Media and Communication, 12*, 8160. https://doi.org/10.17645/mac.8160

Wang, Y., Hsu, Y.-F., Fang, K.-T., & Kuo, L.-T. (2024). Gamification in medical education: Identifying and prioritizing key elements through Delphi method. *Medical Education Online, 29*(1), 2302231. https://doi.org/10.1080/10872981.2024.2302231

Wangdi, P., & Boossabong, P. (2024). Towards an inclusive education policy for sustainability: Advancing the educating for Gross National Happiness initiative in Bhutan. *Sustainability, 16*(13), 5446. https://doi.org/10.3390/su16135446

Yang, C., Wang, T., & Xiu, Q. (2025). Towards a sustainable future in education: A systematic review and framework for inclusive education. *Sustainability, 17*(9), 3837. https://doi.org/10.3390/su17093837

Zorde, O., & Lapidot-Lefler, N. (2025). Sustainable educational infrastructure: Professional learning communities as catalysts for lasting inclusive practices and human well-being. *Sustainability, 17*(7), 3106. https://doi.org/10.3390/su17073106

Zharkynbekova, S. K., Tazhibayeva, S., Shakhputova, Z., Agabekova, Z., Azamatova, A., & Kuzar, Z. (2024). Transnational practices of Kazakh repatriates: The role of family in the adaptation of ethnic Kazakh students from Mongolia and China. *Frontiers in Sociology, 9*, 1452785. https://doi.org/10.3389/fsoc.2024.1452785