

<https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.963>

# Desafíos para la innovación en la enseñanza de las ciencias sociales

*Challenges for Innovation in the Teaching of Social Sciences*

**Carolina Elizabeth Sotelo Velazco**

[profcarolina.bqn@gmail.com](mailto:profcarolina.bqn@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0005-9469-7543>

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad Nacional de Pilar  
Pilar, Paraguay

*Artículo recibido: 10 marzo 2025*

*- Aceptado para publicación: 20 abril 2025*

*Conflictos de intereses: Ninguno que declarar*

## RESUMEN

La investigación analizó los desafíos para la innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer y segundo ciclo de la Escuela San Ramón, Pilar, año 2024. El análisis se abordó desde las dimensiones de metodologías de enseñanza, enfoques pedagógicos, recursos tecnológicos y necesidades clave para la innovación. A partir de ello, se proponen estrategias innovadoras que transformen la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en el contexto estudiado. La metodología de investigación se enmarca en el paradigma sociocrítico y se sustenta en un estudio de tipo descriptivo, de diseño observacional, con enfoque cualitativo. El universo estuvo conformado por seis docentes de la asignatura. Como técnicas de recolección de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas y observación no participante. Los hallazgos permiten concluir que, si bien existen prácticas pedagógicas con alto potencial transformador, estas se desarrollan en un entorno adverso, donde la innovación educativa depende casi exclusivamente del esfuerzo individual del docente. Por lo tanto, se requiere con urgencia el fortalecimiento de políticas públicas que impulsen la formación crítica y situada, el acceso equitativo a recursos y la creación de espacios de colaboración pedagógica como condiciones necesarias para avanzar hacia una enseñanza crítica, inclusiva y emancipadora de las Ciencias Sociales.

*Palabras clave:* desafíos, innovación, metodologías de enseñanza, enfoque pedagógico, recursos tecnológicos

## ABSTRACT

The research analyzed the challenges to innovation in the teaching of Social Sciences in the first and second cycles at San Ramón School, Pilar, in the year 2024. The analysis focused on teaching methodologies, pedagogical approaches, technological resources, and key needs for innovation. Based on these dimensions, innovative strategies are proposed to transform the teaching and

learning of Social Sciences in the study context. The research methodology aligns with the socio-critical paradigm and is based on a descriptive, observational study with a qualitative approach. The study population consisted of six Social Sciences teachers. Data collection techniques included semi-structured interviews and non-participant observation. The findings suggest that, although there are pedagogical practices with high transformative potential, they are carried out in adverse conditions, where educational innovation depends almost entirely on the individual efforts of teachers. Therefore, there is an urgent need to strengthen public policies that promote critical and context-sensitive teacher training, equitable access to resources, and the creation of pedagogical collaboration spaces—essential conditions for moving toward a critical, inclusive, and emancipatory teaching of Social Sciences.

*Keywords:* challenges, innovation, teaching methodologies, pedagogical approach, technological resources

Todo el contenido de la Revista Científica Internacional Arandu UTIC publicado en este sitio está disponible bajo licencia Creative Commons Attribution 4.0 International. 

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las Ciencias Sociales enfrenta, a nivel global, una serie de desafíos que obstaculizan su innovación y adaptación a los contextos contemporáneos. Estos desafíos, aunque diversos en forma y alcance según cada región, comparten elementos comunes como la falta de estrategias claras, la necesidad de mayor capacitación docente, la escasa integración de recursos tecnológicos, y la presión de contextos cambiantes como la pandemia. En este marco, la presente investigación se propone analizar y contextualizar los desafíos para la innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la ciudad de Pilar, Paraguay, con el propósito de contribuir a una comprensión más integral del fenómeno y proponer líneas de acción sostenibles y pertinentes.

Las Ciencias Sociales, Herrera (2023) las define como un conjunto de disciplinas académicas que estudian diversos aspectos de la sociedad humana y las relaciones sociales, centradas en comprender cómo funcionan las sociedades, las instituciones y los comportamientos humanos en contextos culturales, económicos, políticos e históricos. Según Pérez-Guzmán (2021), entre las principales disciplinas se encuentran la sociología, la antropología, la economía, la ciencia política, la psicología social y la geografía humana, entre otras. Estas disciplinas utilizan métodos de investigación variados para analizar y explicar fenómenos sociales, promoviendo así un entendimiento más profundo de la complejidad del comportamiento humano y de las estructuras sociales (Herrera, 2023).

En el ámbito de la educación primaria, las Ciencias Sociales en Paraguay juegan un papel fundamental en la formación integral de niños y niñas, sentando las bases para su desarrollo como ciudadanos activos, críticos y comprometidos con su sociedad (MEC, 2020a). Según el MEC (2020b), en su programa de estudio de Ciencias Sociales:

“El área de Ciencias Sociales, en su enfoque formativo, proporciona un espacio fundamental para desarrollar el pensamiento social de los niños y niñas, donde este proceso los capacita para analizar e intervenir en la realidad, tanto la cercana como la más distante de su entorno cotidiano. Por lo tanto, el principal objetivo del área es abordar temas relacionados con los desafíos contemporáneos, contribuyendo así a fortalecer el aprendizaje del conocimiento social, permitiendo orientar la enseñanza hacia una comprensión crítica de los fenómenos sociales que moldean la realidad de los estudiantes (MEC, 2020b, p. 86).

La enseñanza de las ciencias sociales ha evolucionado hacia enfoques más dinámicos e inclusivos, integrando metodologías activas que promueven habilidades críticas, la participación y la autonomía de los estudiantes (Unceta et al., 2021). Entre las más relevantes se encuentran el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el aprendizaje cooperativo, los estudios de caso y los métodos de investigación activa.

El ABP, como señalan Giler Figueroa et al. (2023) y Unceta et al. (2021), se basa en la realización de proyectos significativos que abordan problemas sociales reales. Inspirado por John

Dewey, este enfoque promueve la investigación, el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo. Por su parte, el aprendizaje cooperativo, con fundamentos en Vygotsky, enfatiza la interacción social como medio para la construcción del conocimiento. Armero (2023) y Velásquez Monroy et al. (2021) destacan que esta metodología favorece tanto el desarrollo académico como socioemocional de los estudiantes.

Otra estrategia es el uso de estudios de caso, que permite aplicar conocimientos teóricos a situaciones concretas, fomentando la empatía y el pensamiento crítico (López et al., 2021; Monteagudo Fernández & García-Costa, 2020; Oliveira, 2020). Asimismo, los métodos de investigación activa, según Pérez (2021), invitan a los estudiantes a producir conocimiento mediante la formulación de preguntas, el análisis de datos y la vinculación con problemas reales, fortaleciendo su autonomía y conexión con el entorno (Monteagudo Fernández & García-Costa, 2020; Oliveira, 2020).

En cuanto a los enfoques pedagógicos, se reconocen cinco líneas principales: el constructivismo, el aprendizaje significativo, el enfoque por competencias, el aprendizaje basado en problemas y la educación crítica y reflexiva. El constructivismo, sustentado por Piaget y Vygotsky, resalta la construcción activa del conocimiento (Velásquez Monroy et al., 2021; Armero, 2023). El aprendizaje significativo, propuesto por Ausubel, requiere relacionar los nuevos contenidos con saberes previos, contextualizando los aprendizajes (Liriano López, 2023; Espinar Álava et al., 2020).

El enfoque por competencias, según Giler Figueroa et al. (2023) y Herrera (2023), promueve habilidades transferibles como la resolución de problemas y la comunicación efectiva. El ABP, además de ser metodología, también se posiciona como enfoque integral en la enseñanza de las ciencias sociales (Mabborang et al., 2023). Por su parte, la educación crítica y reflexiva, inspirada en Paulo Freire, busca formar sujetos transformadores que analicen críticamente la realidad y participen activamente en la sociedad (Espinoza Arroyo, 2021; Alcaide et al., 2021).

Respecto a los recursos didácticos, el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC, 2020a) subraya que deben ser pertinentes, accesibles y adaptables. Se clasifican en tradicionales y contemporáneos basados en TIC. Entre los recursos tradicionales se encuentran maquetas, cómics, folletos, periódicos, murales, líneas de tiempo, álbumes y collages, los cuales estimulan la creatividad y la comprensión histórica y social (Peralta Lara & Guamán Gómez, 2020; Carretero, 2019).

En cuanto a los recursos TIC, Aguilar et al. (2020) y Carretero (2019) destacan herramientas como internet, buscadores académicos, plataformas virtuales (Moodle, Google Classroom), simuladores, juegos educativos, bases de datos digitales (JSTOR, Google Scholar), y softwares multimedia como PowerPoint o Prezi. Estas tecnologías enriquecen el aprendizaje, estimulan el pensamiento crítico y permiten acceder a información actualizada y variada.

**Tabla 1**

*Aportes teóricos sobre los elementos necesarios para la innovación educativa en la enseñanza de las Ciencias sociales*

<b>Autor</b>	<b>Idea principal</b>
Martínez-Lazcano, et al., (2019)	Creación de entornos de aprendizaje colaborativos para fomentar competencias sociales.
Caballero y Mereles (2024)	Importancia de evaluaciones continuas y formativas para mejorar el proceso educativo.
Aguilar y Reyes (2020)	Necesidad de formación continua de docentes en nuevas metodologías y tecnologías educativas.
Plaza (2021)	Promoción de currículos flexibles y adaptables a las demandas sociales y laborales emergentes.
Pérez (2021)	Participación activa de la comunidad y los padres para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes.
Aibar (2023)	Implementación de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos.
González-Monteagudo (2020)	Uso transformador de las TIC para personalizar el aprendizaje y preparar para un mundo digital.

Fuente: elaboración propia en base a autores revisados.

**Tabla 2**

*Orientaciones metodológicas para la enseñanza de las Ciencias Sociales según el MEC (2020a)*

<b>Orientación</b>	<b>Descripción</b>
Integración de saberes disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> <li>– El área de Ciencias Sociales integra conocimientos de varias disciplinas como Historia, Geografía y Formación Ética y Ciudadana.</li> <li>– Esta integración permite abordar de manera holística los fenómenos sociales que condicionan y configuran la realidad de los estudiantes.</li> </ul>
Estrategias didácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Se sugieren diversas estrategias didácticas que contribuyan a orientar la enseñanza hacia la comprensión crítica de los fenómenos sociales.</li> <li>– Estas estrategias buscan potenciar la funcionalidad del proceso de aprendizaje del conocimiento social.</li> </ul>
Enfoque moral-racional	<ul style="list-style-type: none"> <li>– El enfoque moral-racional aplicado tiende al fortalecimiento de la autonomía moral de los estudiantes.</li> <li>– Este enfoque es un compromiso de toda la escuela, los padres de familia y el entorno social.</li> </ul>
Experiencias significativas y enriquecedoras	<ul style="list-style-type: none"> <li>– El abordaje de las Ciencias Sociales debe generar experiencias más significativas y enriquecedoras para los estudiantes del segundo ciclo.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Esto implica transformar el ambiente escolar e influir en la vida cotidiana de los alumnos, ofreciéndoles experiencias favorables al desarrollo del juicio y la acción moral, así como al fomento de actividades cívicas.</li> </ul>
Evaluación continua y personalizada	<ul style="list-style-type: none"> <li>– La evaluación del aprendizaje debe ser continua y personalizada, formando parte sustancial del proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>– Se brinda al docente un listado explicativo de procedimientos e instrumentos de evaluación que colaborarán en el logro de las capacidades propuestas.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia en base al plan común de ciencias sociales del sexto grado (MEC, 2020a).

Según el MEC (2020a):

La evaluación de la actuación del niño y la niña constituye un insumo imprescindible para identificar sus avances en los procesos de aprendizaje, así como para la toma de decisiones con el fin de reorientar dichos procesos, para lograr lo expuesto anteriormente, es necesario una clara comprensión acerca de lo que es la evaluación en el segundo ciclo, sus características, propósitos y periodos, y el manejo adecuado de procedimientos e instrumentos que permitan captar y describir el proceso de desarrollo integral del niño y la niña y las variables que inciden en el acto educativo con miras a tomar decisiones responsables, siendo la utilización de los procedimientos e instrumentos posibilitarán la obtención de evidencias del desempeño de los/as alumnos/as, brindándoles la oportunidad de reconocer y valorar sus avances, de rectificar sus ideas iniciales, de aceptar el error como un proceso de construcción y asegurar el logro de las capacidades (pp. 118-119)

Los antecedentes de investigación a nivel internacional evidencian que los docentes de Ciencias Sociales, en países como China, Filipinas, Estados Unidos y España, experimentan limitaciones tanto en la implementación de metodologías innovadoras como en la evaluación de aprendizajes, debido a la ausencia de formación específica, recursos y apoyo institucional (Chen & Xiao, 2021; Maborang et al., 2023; Plaza, 2021; Delgado-Algarra, 2020). En particular, se destaca la necesidad de enfoques pedagógicos más activos y contextualizados, capaces de integrar los saberes previos de los estudiantes y responder a problemas sociocientíficos actuales.

En América Latina, investigaciones recientes han profundizado en la relación entre innovación, compromiso docente y políticas públicas. Estudios como los de Unceta et al. (2021), Blois y Centeno (2023), y Alvarado (2020) coinciden en señalar la urgencia de consolidar programas académicos formales que fomenten la innovación social y el emprendimiento

educativo. Así también, subrayan la tensión existente entre el rol académico del docente y su participación activa en la transformación del sistema educativo. A nivel regional, Oliveira (2020) y Furman et al. (2020) exponen tanto los obstáculos estructurales como los avances en la implementación de metodologías centradas en los estudiantes y en el desarrollo de competencias ciudadanas.

En el contexto paraguayo, se ha documentado una evolución progresiva de la formación docente, impulsada por políticas como el programa FORMACAP – AULA PYAHU, orientado a mejorar la calidad educativa y promover prácticas pedagógicas innovadoras (Caballero & Mereles, 2024). Sin embargo, también se ha señalado que la innovación en las instituciones sigue siendo vista como una respuesta reactiva y no como un activo estratégico (Pérez, 2021), situación que limita su implementación efectiva.

En la ciudad de Pilar, investigaciones recientes han revelado importantes hallazgos sobre la necesidad de repensar las estrategias de enseñanza frente a los desafíos post-pandemia. Valenzuela y Barrios (2020) destacan la urgencia de una transformación pedagógica profunda, mientras que Pérez Domínguez et al. (2024) subrayan el rol de la capacitación docente y la integración de tecnologías emergentes. Otros estudios, como los de Rojas Gamarra y Ojeda Benítez (2024), y Cardozo Gavilán (2022), enfatizan la importancia de mantener la comunicación educativa en entornos digitales y de reforzar la infraestructura tecnológica para facilitar un aprendizaje más efectivo y accesible.

En este contexto, la innovación educativa se define como el proceso de creación e implementación de nuevas estrategias y recursos que mejoran la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje (Aguilar & Reyes, 2020; Martínez-Lazcano et al., 2019). Lejos de ser una reforma estructural, la innovación implica una transformación progresiva, colaborativa y contextual, centrada en el aprendizaje significativo, la participación activa y el empoderamiento de los actores educativos.

Finalmente, diversos estudios sobre innovaciones en la enseñanza de las Ciencias Sociales demuestran que metodologías como el aula invertida, el aprendizaje basado en problemas, el uso de tecnologías digitales, la realidad virtual, y recursos visuales y creativos, contribuyen a mejorar la motivación, la comprensión conceptual y la participación estudiantil (Al-Ghifari, 2020; Jang & Kim, 2022; Ampa & Nurqalbi, 2021; Mendoza-Mendoza et al., 2022). Estas propuestas se enmarcan en enfoques constructivistas que valoran la experiencia del estudiante y la contextualización del conocimiento.

Por tanto, el presente estudio parte de la necesidad de caracterizar los principales desafíos que enfrentan los docentes de Ciencias Sociales en la ciudad de Pilar, con miras a diseñar propuestas innovadoras que no solo respondan al contexto local, sino que también sirvan de referencia para otros entornos educativos que comparten condiciones similares.

En este sentido, el presente estudio tiene como objetivo general analizar los desafíos que enfrentan los docentes para la innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer y segundo ciclo de la Escuela San Ramón, en la ciudad de Pilar, durante el año 2024. Para ello, se propone conocer las metodologías de enseñanza utilizadas, determinar el enfoque pedagógico adoptado en las estrategias de enseñanza, describir los recursos didácticos implementados por los docentes, así como identificar las necesidades específicas que presentan para introducir innovaciones en sus prácticas educativas.

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

El presente estudio se realizó en la Escuela San Ramón de la ciudad de Pilar, Departamento de Ñeembucú, durante el año 2024, con el propósito de analizar los desafíos que enfrentan los docentes para innovar en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el segundo ciclo. Bajo el paradigma sociocrítico, se adoptó un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico y observacional, no experimental, de cohorte transversal.

La unidad de análisis estuvo compuesta por 6 docentes de asignaturas relacionadas con las ciencias sociales (3 primer ciclo y 3 segundo ciclo) del primer y segundo ciclo de la Escuela San Ramón, ubicada en la ciudad de Pilar, elegidos en base a un muestreo intencional.

Los criterios de inclusión para el estudio consideraron a docentes que enseñan asignaturas que guardan relación con las ciencias sociales en el segundo ciclo de la Escuela San Ramón en ambos turnos (mañana y tarde), con al menos 2 años de experiencia en la institución y que estén dispuestos a participar en entrevistas. Los criterios de exclusión descartaron a docentes de otras asignaturas, directivos, docentes de apoyo a la inclusión, docentes reemplazantes y que tengan menos de 2 años de experiencia en la escuela o que no consientan participar en el estudio.

Se emplearon entrevistas semiestructuradas y fichas de observación como técnicas principales de recolección de datos, permitiendo comprender las metodologías aplicadas, los enfoques pedagógicos, los recursos utilizados y las necesidades docentes. La recolección y análisis de datos siguió un procedimiento riguroso que incluyó transcripción, codificación y análisis temático, con el fin de identificar patrones y contrastes entre los discursos y las prácticas observadas. Además, se garantizaron principios éticos como el consentimiento informado, la confidencialidad y el derecho a desistir. Finalmente, el análisis permitió establecer conclusiones relevantes y formular recomendaciones que orienten futuras acciones hacia una enseñanza crítica e innovadora en el área de las Ciencias Sociales.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

### **Resultados de la entrevista a docentes**

El presente apartado expone los hallazgos obtenidos a partir del análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a docentes del 1º y 2º ciclo de la Educación Escolar Básica de la Escuela San Ramón de la ciudad de Pilar. Las entrevistas se estructuraron en torno a categorías temáticas

previamente definidas. A través de un enfoque sociocrítico, se busca no solo describir las prácticas pedagógicas vigentes, sino también visibilizar los sentidos que los actores educativos atribuyen a su labor, los desafíos que enfrentan en su contexto particular, y las estrategias que desarrollan para transformar su realidad escolar. Los resultados se presentan en cuadros que resumen las respuestas por docente de grado y pregunta, lo que facilita la comparación horizontal y la identificación de patrones emergentes. Las categorías analizadas incluyen: metodologías de enseñanza, enfoque pedagógico y recursos didácticos.

**Tabla 3**

*Categoría de Análisis 1: Metodologías de enseñanza*

<b>Pregunta</b>	<b>Respuestas por grado</b>
¿Qué experiencias ha tenido con el uso del aprendizaje basado en proyectos (ABP) en sus clases?	1°: Trabajamos con proyectos pedagógicos y comunitarios, 2°: Trabajamos con proyectos pedagógicos y comunitarios, 3°: Trabajamos con proyectos pedagógicos y comunitarios, 4°: Trabajamos con proyectos pedagógicos y comunitarios, 5°: Hemos trabajado con proyectos comunitarios (limpieza de patios, etc.) 6°: Hemos realizado varios proyectos con alumnos sobre el medio ambiente
¿Cómo lo implementa y con qué frecuencia?	1°: Ejecutando un proyecto en cada etapa 2°: Proyectos al inicio y en fechas célebres institucionales, 3°: Proyectos por etapa al inicio del año lectivo 4°: Proyectos por etapas en diferentes momentos del año lectivo 5°: Proyectos por etapas en diferentes momentos del año lectivo 6°: Proyectos por etapas en diferentes momentos del año lectivo
¿Qué resultados ha observado en los estudiantes?	1°: Mayor interés y motivación 2°: Mayor interés y motivación 3°: Se nota autonomía en los estudiantes 4°: Mayor motivación, les encantan actividades al aire libre 5°: Trabajo cooperativo, autónomo y motivado 6°: Mayor interés y motivación
¿Podría describir una actividad cooperativa que haya implementado recientemente en su clase?	1°: Creación de cuentos grupales 2°: Trabajos para ferias pedagógicas grupales e individuales, 3°: Feria pedagógica con dramatización de cuentos 4°: Trabajos para ferias pedagógicas grupales e individuales, 5°: Investigación de hechos históricos del Paraguay 6°: Investigación de hechos históricos del Paraguay
¿Qué desafíos enfrenta al implementar esta metodología?	1°: Problemas en la coordinación con estudiantes 2°: Falta de materiales, no todos realizaron el trabajo 3°: Trabajo hecho por terceros, no todos participan 4°: Poca participación, trabajos hechos por terceros 5°: Problemas en la coordinación con estudiantes 6°: Poca información o análisis del tema
¿Ha trabajado con estudios de caso como metodología en sus clases de Ciencias Sociales?	1°: Sí, poco 2°: Sí, siempre se trabaja así 3°: Sí, muy poco 4°: Casos históricos utilizados 5°: Casos de actualidad para analizar 6°: Sí, los estudiantes entienden mejor
¿Qué tipo de casos selecciona y cómo los	1°: Violencia o abusos escolares, bullying, derechos del niño, valores.

conecta con los contenidos curriculares?	<p>2º: Violencia o abusos escolares, bullying, derechos del niño, valores.</p> <p>3º: Violencia o abusos escolares, bullying, derechos del niño, valores.</p> <p>4º: Violencia o abusos escolares, bullying, derechos y obligaciones del niño</p> <p>5º: Violencia o abusos escolares, bullying, derechos y obligaciones del niño</p> <p>6º: Violencia o abusos escolares, bullying, derechos y obligaciones del niño.</p>
¿Qué tan frecuentes son los métodos de investigación activos en su práctica docente?	<p>1º: Son frecuentes</p> <p>2º: Con frecuencia</p> <p>3º: Frecuentes, se observan deficiencias en la zona</p> <p>4º: Constante, se analizan deficiencias locales</p> <p>5º: Frecuente, se analiza el entorno</p> <p>6º: Frecuentemente mediante preguntas guiadas</p>
¿Cómo promueve la participación activa de los estudiantes en la investigación?	<p>1º: Exploración de campo</p> <p>2º: Escasamente con preguntas guiadas</p> <p>3º: Preguntas guiadas</p> <p>4º: Investigaciones</p> <p>5º: Preguntas guiadas</p> <p>6º: Encuestas, cuestionarios y entrevistas</p>

Fuente: Entrevista a 6 docentes 1º y 2º ciclo EEB Escuela San Ramon , Pilar. año 2025.

Para entender lo que presenta la tabla 1 en la categoría de análisis metodología de enseñanza, se asume la interpretación desde una mirada sociocrítica, que problematiza las prácticas educativas en función de su vinculación con el contexto sociocultural y su potencial transformador, se observa que la mayoría de los docentes entrevistados de la Escuela San Ramón implementan metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), lo cual responde a una intención pedagógica que busca trascender la enseñanza tradicional y promover una educación situada y participativa. Tal como manifestaron reiteradamente, "trabajamos con proyectos pedagógicos y comunitarios", lo que evidencia una apuesta por la integración del entorno local en las experiencias de aula. Esta perspectiva se refuerza con la afirmación del docente de 6º grado: "hemos realizado varios proyectos con alumnos sobre el medio ambiente", lo que refleja un compromiso educativo con problemáticas relevantes del contexto inmediato.

En cuanto a la frecuencia de implementación, los educadores coinciden en que los proyectos se realizan "por etapas en diferentes momentos del año lectivo", así como también con motivo de efemérides escolares, como indica la docente de 2º grado: "realizamos proyectos al inicio y cada vez que va a haber actividad en la institución como Día de la Madre, Día del Folklore, Día del Libro". Esta práctica, aunque estructurada, podría interpretarse como aún circunscrita a eventos formales, lo cual limita su potencial emancipador y crítico.

Respecto a los resultados observados en los estudiantes, se identifican efectos positivos, tales como "mayor interés y motivación", "trabajo cooperativo y autónomo", así como una creciente "autonomía en los estudiantes". Estos efectos sugieren que el ABP no solo fomenta

aprendizajes significativos, sino que también potencia la agencia estudiantil y la construcción colectiva del conocimiento, pilares fundamentales de una pedagogía liberadora.

En línea con lo anterior, las actividades cooperativas descritas, como la "creación de cuentos grupales", la "feria pedagógica con dramatización de cuentos" o la "investigación de hechos históricos del Paraguay", reafirman la intención de construir saberes de manera colaborativa, integrando distintas áreas del currículo. Sin embargo, emergen también tensiones estructurales que complejizan su implementación. Entre los desafíos más mencionados se destacan los "problemas en la coordinación con estudiantes", la "falta de materiales para la elaboración de tareas y proyectos", y una crítica relevante en torno a la autenticidad del trabajo estudiantil: "los trabajos son realizados por otras personas, no todos hacen su trabajo".

Por otro lado, se destaca la utilización, aunque diversa, de los estudios de caso como herramienta didáctica en Ciencias Sociales. Algunos docentes refieren un uso frecuente, mientras otros expresan que "se trabaja poco", lo que indica una necesidad de formación continua en esta metodología. Los casos seleccionados como "violencia o abusos escolares, bullying, derechos del niño", conectan con los contenidos curriculares desde una perspectiva ética y ciudadana, contribuyendo así a formar sujetos críticos capaces de reconocer y actuar frente a problemáticas sociales.

Finalmente, los métodos de investigación activa también están presentes en la práctica docente. La mayoría de los entrevistados coinciden en que son "frecuentes", y se promueve la participación estudiantil a través de "exploración de campo", "preguntas guiadas", y "encuestas, cuestionarios y entrevistas", lo cual denota una intención formativa orientada al desarrollo de competencias investigativas desde edades tempranas.

En síntesis, el análisis de esta categoría revela que los docentes de la Escuela San Ramón están avanzando hacia enfoques pedagógicos más dinámicos, contextualizados y participativos. No obstante, las limitaciones materiales, la falta de corresponsabilidad de los actores involucrados, y la necesidad de consolidar una cultura escolar verdaderamente crítica y transformadora, siguen siendo desafíos que interpelan la práctica educativa desde una perspectiva de justicia social y emancipación.

**Tabla 4**

*Categoría de análisis 2: Enfoque pedagógico*

<b>Pregunta</b>	<b>Respuestas por grado</b>
¿Qué papel cumple el constructivismo en su enfoque pedagógico?	1º: El alumno construye su aprendizaje 2º: El alumno construye su conocimiento, el docente facilita 3º: El alumno construye su conocimiento, 4º: El alumno construye su conocimiento, 5º: El alumno construye su conocimiento, 6º: El alumno construye su conocimiento
¿Cómo facilita que los estudiantes construyan su propio conocimiento?	1º: A través de juegos 2º: Juegos e internet 3º: Consulta a padres e internet con guía 4º: Investigaciones de temas de interés 5º: Orientaciones claras

	6º: Trabajos prácticos, TIC, temas de interés
¿De qué manera fomenta el aprendizaje significativo en sus clases?	1º: Maquetas, manualidades 2º: Maquetas, manualidades 3º: Exposiciones orales, ferias, manualidades, 4º: Trabajos prácticos individuales y grupales 5º: Trabajos prácticos 6º: Presentaciones sobre temas investigados
¿Cómo relaciona los nuevos conocimientos con los previos de los estudiantes?	1º: Lluvias de ideas, videos 2º: Lluvias de ideas, videos 3º: Preguntas, deducciones, lluvias de ideas 4º: Dinámicas, juegos, exposiciones 5º: Preguntar conocimientos previos 6º: Preguntas para identificar conocimientos previos
¿Cómo integra el enfoque por competencias en la planificación de sus clases?	1º: Muy poco 2º: Considera habilidades del estudiante, 3º: Actividades según habilidades 4º: Actividades según habilidades 5º: Actividades según habilidades, 6º: Desarrolla competencias (comunicación, indagación)
¿Qué habilidades específicas busca desarrollar en sus estudiantes?	1º: Pensamiento crítico, empatía, diálogo 2º: Resolución de conflictos, pensamiento crítico 3º: Pensamiento crítico y asertivo 4º: Empatía, resolución de problemas 5º: Resolución de problemas personales 6º: Pensamiento crítico, expresión, derechos
¿Qué efectividad ha observado en el uso del aprendizaje basado en problemas en su enseñanza?	1º: Muy poco aplicable 2º: No muy aplicable 3º: Efectivo si es tema de interés 4º: ABP ayuda a empatía y realidad 5º: Se sienten más seguros 6º: Comprenden y reflexionan responsabilidades
¿Cómo plantean los problemas y qué procesos siguen los estudiantes para resolverlos?	1º: Diálogo 2º: Orientaciones claras 3º: Diálogo e ideas 4º: Análisis del dilema 5º: Análisis del dilema 6º: Análisis del dilema
¿Promueve una educación crítica y reflexiva en su práctica diaria?	1º: Análisis de ideas 2º: Diálogo e intercambio de ideas 3º: Diálogo e intercambio de ideas 4º: Diariamente 5º: Diariamente se promueve 6º: Diariamente
¿Qué actividades utilizan para que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico?	1º: Respetar opiniones ajenas 2º: Respetar opiniones ajenas 3º: Comentarios, videos, imágenes 4º: Opinión sobre problemas planteados 5º: Comentarios y críticas 6º: Indagación y análisis crítico

Fuente: Entrevista a 6 docentes 1º y 2º ciclo EEB Escuela San Ramon , Pilar. año 2025.

Desde una perspectiva sociocrítica, que entiende la práctica educativa como una construcción social atravesada por relaciones de poder, contextos históricos y estructuras culturales, el análisis de las entrevistas realizadas a docentes del 1º y 2º ciclo de la Educación

Escolar Básica de la Escuela San Ramón revela una presencia significativa del enfoque constructivista en sus prácticas pedagógicas. De manera reiterada, los entrevistados expresaron que “el alumno construye su conocimiento”, mientras que el rol del docente se enmarca en ser un facilitador, como lo explicó un docente: “nosotros como docentes le facilitamos”. Esta afirmación da cuenta de una postura epistemológica centrada en el estudiante como sujeto activo del aprendizaje, aunque no siempre explícita en términos teóricos profundos.

En cuanto a los medios para facilitar dicha construcción del conocimiento, emergen diversas estrategias que integran lo lúdico, la indagación y el uso de tecnologías. Se mencionan prácticas como “a través de juegos”, “internet con preguntas guiadas”, y “trabajos prácticos con temas de su interés”, lo que sugiere un intento por conectar el conocimiento escolar con la experiencia de vida del educando. Este vínculo se refuerza en las acciones orientadas al aprendizaje significativo, donde los docentes recurren a maquetas, manualidades y ferias pedagógicas, permitiendo que los estudiantes “presenten temas que investigaron”, lo cual alude a una pedagogía activa, aunque con distintos grados de sistematización.

Asimismo, la mayoría de los docentes reportan prácticas explícitas de activación de conocimientos previos mediante “lluvias de ideas”, “videos”, “dinámicas de preguntas” o simplemente “preguntar conocimientos previos”. Estas estrategias, si bien en su forma pueden parecer básicas, en el fondo constituyen mecanismos valiosos para propiciar una zona de desarrollo próximo en el sentido vigotskiano, donde el estudiante no parte de cero, sino de su experiencia y saberes adquiridos fuera del aula.

En relación con el enfoque por competencias, se evidencia una integración aún incipiente. Algunos docentes reconocen su aplicación “muy poco”, mientras otros lo vinculan a “actividades teniendo en cuenta habilidades personales e individuales”, o al desarrollo de competencias como la “comunicación” y la “indagación”. Las habilidades que se pretende fortalecer son diversas: “pensamiento crítico y creativo”, “empatía”, “resolución de conflictos” y “expresión de ideas”. Esta orientación hacia lo socioemocional y lo cognitivo indica una intención de formar sujetos integrales, capaces no solo de aprender contenidos, sino también de convivir, dialogar y transformar su realidad.

En cuanto al aprendizaje basado en problemas, su implementación muestra una variabilidad importante. Mientras que algunos docentes reconocen que es “muy poco aplicable”, otros consideran que “son muy efectivos cuando son temas de interés” y que “ayuda a ser empáticos y tener conocimientos de la realidad”. Aquí se manifiesta una tensión entre el discurso pedagógico y las posibilidades reales del aula, marcada por factores como el acceso a recursos, la formación docente y la cultura escolar tradicional. Aun así, los procesos de resolución de problemas descritos, como el “diálogo”, “intercambio de ideas”, y el “análisis del dilema reconociendo la mejor solución”, muestran una orientación dialógica y participativa en la toma de decisiones, en

consonancia con los planteamientos de Freire sobre la educación problematizadora (citado en Alcaide, et al., 2021).

Finalmente, la promoción de una educación crítica y reflexiva aparece como una constante, particularmente a través del “diálogo e intercambio de ideas”, actividades en las que los estudiantes “emiten opiniones sobre problemas planteados” o realizan “comentarios, análisis, deducciones y críticas sobre el tema”. El desarrollo del pensamiento crítico se construye desde acciones aparentemente simples como “respetar opiniones ajenas”, hasta procesos más elaborados como “indagación” y “análisis crítico”, fundamentales para la formación de sujetos autónomos, conscientes de su contexto y con capacidad de transformación social.

De esta manera, los hallazgos de esta categoría revelan un cuerpo docente que, desde su práctica cotidiana, busca responder a los desafíos de una educación más humana, participativa y transformadora.

**Tabla 5**

*Categoría de análisis 3: Recursos didácticos*

<b>Pregunta</b>	<b>Respuestas por grado</b>
¿Con qué frecuencia utiliza internet y buscadores como herramientas educativas?	1º: Con mucha frecuencia 2º: Todo el tiempo 3º: En trabajos prácticos 4º: Con mucha frecuencia 5º: Con frecuencia 6º: Moderadamente frecuente
¿Cómo evalúa la calidad de las fuentes que usan los estudiantes?	1º: No, 2º: No 3º: Sí, en investigaciones 4º: Explicándoles 5º: Da fuentes para investigar 6º: Orienta plataformas
¿Emplea plataformas educativas para la enseñanza?	1º: No 2º: No 3º: Sí, Paraguay Aprende 4º: No 5º: No 6º: No
¿Cómo integran estas plataformas en el proceso de enseñanza-aprendizaje?	1º: No 2º: No 3º: En videos 4º: No 5º: No 6º: No
¿Qué tan útiles son las maquetas en la enseñanza de contenidos abstractos o complejos?	1º: Fomenta el aprendizaje significativo, 2º: Fomenta el aprendizaje significativo, 3º: Fomenta el aprendizaje significativo, 4º: Fomenta el aprendizaje significativo, 5º: Fomenta el aprendizaje significativo, 6º: Fomenta el aprendizaje significativo

Fuente: Entrevista a 6 docentes 1º y 2º ciclo EEB Escuela San Ramon , Pilar. año 2025.

Desde el enfoque sociocrítico, los recursos didácticos no son meros instrumentos técnicos, sino mediadores culturales que configuran el modo en que se produce y se apropia el

conocimiento (Freire, citado en Alcaide, et al., 2021). En este sentido, los resultados obtenidos permiten identificar una dualidad en el uso de recursos por parte de los docentes entrevistados: por un lado, una incorporación progresiva, aunque aún parcial de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); por otro, una persistente y valorada utilización de recursos tradicionales como las maquetas.

En relación con los recursos basados en TIC, todos los docentes manifiestan utilizar internet y buscadores como herramientas educativas, con frases como “con mucha frecuencia” o “todo el tiempo ya que hoy las TIC son fundamentales para realizar actividades pedagógicas”. Estas afirmaciones reflejan una percepción positiva sobre el valor de las TIC, en especial en tareas de investigación y elaboración de trabajos prácticos. No obstante, esta inclusión no siempre va acompañada de una alfabetización digital crítica. Al consultarles cómo evalúan la calidad de las fuentes utilizadas por los estudiantes, varios docentes admiten no realizar este control, aunque algunos mencionan estrategias como “explicándoles”, “dándoles las fuentes donde investigar” o “diseccionándoles a qué plataforma usar”, lo cual representa un intento inicial de guiar el uso de la información, aunque aún insuficiente para formar ciudadanos digitales críticos y autónomos.

Asimismo, el uso de plataformas educativas resulta incipiente. Salvo un docente que menciona “el de Paraguay Aprende” utilizado “en videos”, los demás expresan no emplear ninguna plataforma como Google Classroom o Moodle. Esta situación revela una brecha significativa entre el discurso sobre la innovación educativa y las condiciones materiales y formativas reales que limitan su implementación. Desde el enfoque sociocrítico, esto pone en evidencia la necesidad de políticas educativas que no solo doten de infraestructura tecnológica, sino que también promuevan procesos de formación docente emancipadora que problematice el uso de las tecnologías, y no las convierta en fines en sí mismos.

Por otro lado, se reafirma la utilidad de los recursos didácticos tradicionales, especialmente las maquetas. Todos los docentes coinciden en que “fomenta el aprendizaje significativo”, lo que demuestra que estos recursos continúan siendo valorados por su capacidad de hacer comprensibles conceptos abstractos o complejos. La elaboración de maquetas implica un trabajo manual, colaborativo y contextualizado, que conecta lo concreto con lo simbólico, permitiendo a los estudiantes representar fenómenos de forma visual y tangible, especialmente útil en áreas como Ciencias Naturales o Geografía.

En este sentido, los resultados de esta categoría ponen de manifiesto una transición aún incompleta hacia una pedagogía mediada por tecnologías digitales, en la que conviven prácticas tradicionales con esfuerzos incipientes de innovación. Esta coexistencia, lejos de ser contradictoria, puede representar una oportunidad para resignificar las herramientas didácticas desde una lógica crítica, siempre que se acompañe de reflexión pedagógica, acceso equitativo y formación docente continua. De este modo, los recursos didácticos, tanto analógicos como

digitales, pueden convertirse en vehículos de democratización del conocimiento y empoderamiento de los sujetos educativos.

**Tabla 6**

*Categoría 4: Necesidades para Innovar*

<b>Pregunta</b>	<b>Respuestas por grado</b>
¿Recibe formación continua actualizada y pertinente para mejorar sus prácticas pedagógicas?	1°: No con regularidad 2°: Solo jornadas generales 3°: No, hace falta actualización 4°: Casi no hay ofertas 5°: No hay acompañamiento de expertos 6°: No hay propuestas accesibles
¿Cuenta con el apoyo institucional necesario para implementar innovaciones educativas en el aula?	1°: No hay apoyo suficiente del MEC 2°: Falta de acompañamiento docente por parte de la supervisión 3°: No hay orientación institucional 4°: No hay respaldo claro del MEC 5°: El apoyo es limitado del MEC 6°: No contamos con asistencia técnica sobre innovación docentes
¿Existe una cultura de colaboración y trabajo en equipo entre los docentes de la institución?	1°: Cada docente trabaja solo 2°: No hay tiempo ni espacios de colaboración 3°: Cada uno prepara su clase 4°: Compartimos ideas ocasionalmente 5°: No se da esa dinámica por falta de tiempo 6°: No hay estructura para trabajo conjunto
¿Dispone de los recursos tecnológicos suficientes y funcionales para integrar las TIC en el aula?	1°: No hay computadoras ni internet como para que todos usen 2°: Solo usamos internet en casa 3°: No tenemos TIC disponibles 4°: Usamos recursos tradicionales 5°: No hay herramientas tecnológicas suficientes para usar en clase 6°: No hay infraestructura digital necesaria
¿Considera que el diseño curricular es flexible para adaptarse al contexto del estudiantado?	1°: Limitado, por exigencias formales 2°: Estructura rígida dificulta 3°: Se adapta parcialmente 4°: No siempre se puede modificar 5°: No está pensado para la realidad local 6°: Adaptamos con restricciones

Fuente: Entrevista a 6 docentes 1° y 2° ciclo EEB Escuela San Ramon , Pilar. año 2025.

Los testimonios recabados reflejan con claridad las limitaciones estructurales que enfrenta el cuerpo docente de la Escuela San Ramón para implementar prácticas innovadoras. Desde una mirada sociocrítica, estas respuestas revelan no solo carencias técnicas o logísticas, sino también una falta de acompañamiento sistémico que perpetúa la desigualdad educativa.

En cuanto a la formación continua, los docentes expresan una notable ausencia de espacios significativos de actualización profesional. Expresiones como “no con regularidad” (1° grado), “solo jornadas generales” (2° grado), o “no hay propuestas accesibles” (6° grado) evidencian que los espacios de capacitación no solo son escasos, sino también poco pertinentes y alejados de las necesidades reales del aula. Uno de los docentes señala directamente que “no hay

acompañamiento de expertos” (5° grado), lo cual refuerza la idea de una formación descontextualizada y fragmentada.

Respecto al apoyo institucional, las respuestas reflejan una percepción generalizada de abandono por parte del sistema. La afirmación “no hay apoyo suficiente del MEC” (1° grado) se replica en otras respuestas como “no hay respaldo claro del MEC” (4° grado) y “no contamos con asistencia técnica sobre innovación docente” (6° grado). Estas frases denotan no solo la falta de recursos, sino también de orientación, liderazgo y seguimiento institucional que permita sostener procesos de mejora educativa de forma continua.

En lo que refiere a la colaboración y trabajo en equipo, los docentes describen una cultura individualista impuesta por las condiciones del sistema. Afirmaciones como “cada docente trabaja solo” (1° grado y 3° grado), “no hay tiempo ni espacios de colaboración” (2° grado) y “no hay estructura para trabajo conjunto” (6° grado), reflejan un aislamiento profesional que va en contra del trabajo colegiado necesario para sostener procesos innovadores. La frase “no se da esa dinámica por falta de tiempo” (5° grado) además evidencia que el problema no es de voluntad, sino de condiciones laborales que impiden la planificación compartida.

Sobre los recursos tecnológicos, las respuestas coinciden en mostrar una realidad precaria. Se menciona explícitamente que “no hay computadoras ni internet como para que todos usen” (1° grado) y “no hay infraestructura digital necesaria” (6° grado), mientras que otros docentes indican que “solo usamos internet en casa” (2° grado) o que “no tenemos TIC disponibles” (3° grado). Estas frases reflejan una brecha digital estructural que limita el acceso equitativo a herramientas tecnológicas esenciales en el siglo XXI.

Por último, en relación con la flexibilidad curricular, las respuestas expresan una tensión entre la necesidad de contextualizar los contenidos y las rigideces del sistema. Mientras un docente afirma que el currículo está “limitado por exigencias formales” (1° grado), otro señala que “no está pensado para la realidad local” (5° grado). Otros, en una postura más intermedia, reconocen que “se adapta parcialmente” (3° grado) o que “adaptamos con restricciones” (6° grado). Estas respuestas evidencian que, si bien los docentes intentan contextualizar sus propuestas, lo hacen sin respaldo institucional ni un diseño curricular suficientemente flexible.

Los resultados muestran un cuerpo docente que intenta innovar desde la voluntad individual, pero que se encuentra limitado por la ausencia de formación continua relevante, el escaso respaldo institucional, la falta de recursos tecnológicos y una estructura escolar que no favorece el trabajo colaborativo ni la adaptación curricular. Las frases textuales revelan el sentir de los educadores: una combinación de compromiso con su labor y frustración ante las barreras estructurales que impiden avanzar hacia una educación verdaderamente transformadora.

Desde el enfoque sociocrítico, estas condiciones no deben naturalizarse. Por el contrario, deben ser visibilizadas como parte de una estructura educativa desigual que requiere políticas

públicas integrales, formación docente crítica y situada, y recursos sostenibles que fortalezcan la innovación pedagógica con justicia social.

### Resultado de la observación

La observación realizada en el contexto del primer y segundo ciclo de la Educación Escolar Básica en la Escuela San Ramón de la ciudad de Pilar tuvo como propósito complementar los hallazgos obtenidos en las entrevistas a docentes, triangulando la información para garantizar la validez del estudio. Para ello, se aplicó un instrumento de observación en torno a tres categorías: metodologías de enseñanza, enfoque pedagógico, y recursos didácticos, incluyendo también un apartado de necesidades para innovar. El análisis se centró en identificar prácticas reales en el aula que reflejen la aplicación de enfoques pedagógicos activos, el uso de recursos educativos variados, y la presencia (o ausencia) de condiciones para la innovación docente. La misma se presenta en un cuadro que se describe de la siguiente manera:

**Tabla 7**

*Resultados de la observación no participante*

Categoría	Dimensiones e indicadores	Aspectos observables	1°	2°	3°	4°	5°	6°	Comentarios adicionales
Metodologías de enseñanza	Aprendizaje basado en proyectos	Estudiantes trabajando en grupos, creando maquetas, presentaciones, u otros proyectos visuales.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Todos los grados trabajan con proyectos pedagógicos y comunitarios.
	Aprendizaje cooperativo	Estudiantes colaborando en pequeños grupos, discutiendo ideas y dividiendo tareas.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Múltiples grados realizan actividades colaborativas como creación de cuentos y ferias pedagógicas.
	Estudios de caso	Estudiantes analizando un caso real o ficticio, discutiendo soluciones o realizando informes.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Se mencionan casos históricos, de actualidad y relacionados con derechos humanos.
	Métodos de investigación activa	Estudiantes investigando en libros, internet o preguntando activamente al docente sobre un tema específico.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Investigación guiada, con uso de encuestas, entrevistas, e internet.
Enfoque pedagógico	Constructivismo	Estudiantes formulando preguntas, resolviendo problemas con la guía del docente,	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Los docentes promueven la construcción activa del conocimiento.

		aplicando conocimientos previos.							
	Aprendizaje significativo	Estudiantes conectando temas de clase con experiencias previas o ejemplos personales.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Se vinculan temas con la vida diaria mediante presentaciones y prácticas.
	Enfoque por competencias	Estudiantes aplicando habilidades prácticas, como el uso de mapas o gráficos, o elaborando presentaciones.	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Se desarrollan competencias como comunicación, indagación y resolución de problemas.
	Aprendizaje basado en problemas	Estudiantes discutiendo en grupos posibles soluciones a un problema presentado por el docente.	NO	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	El ABP se aplica en resolución de dilemas y reflexiones colectivas.
	Educación crítica y reflexiva	Estudiantes participando en debates o discusiones reflexivas sobre temas sociales, históricos o políticos.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	
Recursos didácticos (TIC)	Uso de internet y buscadores	Estudiantes utilizando dispositivos móviles o computadoras para realizar búsquedas en línea.	NO	NO	NO	NO	NO	NO	El uso de internet y buscadores se pide para T.P en sus hogares
	Plataformas educativas	El docente o los estudiantes acceden a plataformas digitales para tareas, materiales, o evaluaciones.	NO	NO	SÍ	NO	NO	NO	No se utilizan plataformas educativas regularmente.
	Simulaciones/juegos educativos	Estudiantes interactuando con software educativo o simulaciones digitales durante la clase.	NO se usa simulaciones o juegos digitales.						
	Maquetas, historietas, folletos	Estudiantes presentando o trabajando en maquetas, historietas, folletos, periódicos u otros recursos impresos.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Uso frecuente de maquetas para representar conceptos.

	Líneas de tiempo, álbumes, murales	Estudiantes creando o analizando líneas de tiempo, álbumes, murales, o collages relacionados con el contenido.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Se trabajan líneas de tiempo, murales y recursos visuales.
Necesidades para innovar	Recursos tecnológicos	Observación de limitaciones en tecnología disponible, como proyectores en desuso o escasez de dispositivos.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Limitado acceso a tecnología, plataformas no empleadas.
	Apoyo institucional	Falta de recursos o formación continua mencionada por el docente, limitando la innovación.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Falta de materiales y formación.
	Formación continua y trabajo en equipo	Observación de trabajo docente individual, sin evidencia de colaboración entre colegas para innovar.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Poca evidencia de trabajo docente colaborativo

Los resultados observacionales confirman, en gran medida, las afirmaciones expresadas en las entrevistas. En relación con las metodologías de enseñanza, se constata una aplicación generalizada del aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje cooperativo, observándose que en todos los grados los estudiantes participan activamente en la creación de maquetas, presentaciones grupales y actividades comunitarias. Asimismo, se evidencia la incorporación de estudios de caso en la práctica pedagógica, abordando problemáticas reales y contextualizadas, como derechos humanos o cuestiones medioambientales. El uso de métodos de investigación activa también fue comprobado, a través de estrategias como exploraciones guiadas, consultas a fuentes diversas y encuestas aplicadas por los propios alumnos.

Desde el plano del enfoque pedagógico, el constructivismo está sólidamente representado en todos los grados, ya que los estudiantes demuestran autonomía al formular hipótesis, resolver problemas y aplicar conocimientos previos. El aprendizaje significativo se verifica en la conexión entre los contenidos escolares y las experiencias cotidianas, evidenciado en el uso de recursos prácticos como maquetas y exposiciones orales. Por su parte, el enfoque por competencias tiene mayor presencia desde 2º grado en adelante, reflejándose en el desarrollo de habilidades como la indagación, la comunicación y la resolución de conflictos. El aprendizaje basado en problemas

(ABP) aparece desde el 3º grado, con estudiantes que analizan dilemas y colaboran en la búsqueda de soluciones. De forma transversal, se observa en todos los grados un fuerte componente de educación crítica y reflexiva, a través de debates, comentarios y análisis de temas sociales.

En cuanto al uso de recursos didácticos, se destaca la persistencia de materiales tradicionales como maquetas, murales, historietas y folletos, todos visiblemente empleados en las clases. No obstante, el uso de TIC en el aula presenta limitaciones notorias: el uso de internet y buscadores no se realiza de forma presencial, sino que se delega a trabajos prácticos domiciliarios; y tanto plataformas educativas como simulaciones digitales están prácticamente ausentes del proceso pedagógico.

Por último, la categoría de necesidades para innovar pone de relieve tres problemáticas estructurales: (1) escasez de recursos tecnológicos, evidenciada por la falta de dispositivos y medios digitales en funcionamiento; (2) ausencia de apoyo institucional, relacionada con la carencia de formación continua y materiales didácticos adecuados; y (3) escasa colaboración docente, ya que se observa un desempeño individualizado que limita la creación de comunidades pedagógicas de aprendizaje.

### **Triangulación de datos y discusión**

Desde una perspectiva sociocrítica, la enseñanza de las ciencias sociales debe ser entendida no solo como transmisión de contenidos, sino como una herramienta para la transformación de la realidad, que forma ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con su entorno (Sagredo, Coatt, 2018).

En este sentido, los resultados de las entrevistas y de la observación en el aula permiten identificar puntos de convergencia que, al ser triangulados con el marco teórico, revelan tanto avances como tensiones estructurales en la implementación de metodologías innovadoras (Valdés, 2006).

### **Categoría 1: Metodologías de Enseñanza**

Los hallazgos evidencian un uso constante del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y del aprendizaje cooperativo en todos los grados. Los docentes mencionan actividades relacionadas con proyectos pedagógicos y comunitarios que se reflejan en prácticas observadas, como la elaboración de maquetas, presentaciones y trabajo grupal. Esto coincide con lo expuesto por Giler Figueroa et al. (2023), quienes destacan que el ABP promueve una comprensión más profunda, habilidades interdisciplinarias y compromiso con el contexto.

Asimismo, la observación confirmó que los estudiantes participan activamente en la resolución de problemas y elaboración de investigaciones, lo cual también fue mencionado por los docentes como parte del enfoque metodológico. En este sentido, Monteagudo Fernández y García-Costa (2020) sostienen que los métodos activos fomentan el pensamiento crítico y la capacidad de intervenir sobre la realidad. El uso de estudios de caso, como el análisis de temas

de violencia escolar, derechos humanos o problemáticas ambientales, refuerza la dimensión crítica y contextualizada del aprendizaje.

Desde el enfoque sociocrítico, estas metodologías permiten no solo la adquisición de contenidos, sino también la formación de una conciencia transformadora, en la medida en que vinculan el conocimiento con las problemáticas sociales reales del entorno.

### **Categoría 2: Enfoque Pedagógico**

La segunda categoría revela una implementación significativa del constructivismo, donde los docentes actúan como mediadores y los estudiantes como protagonistas en la construcción del conocimiento. En todos los grados, tanto las entrevistas como la observación reportan que los estudiantes trabajan con conocimientos previos, formulan hipótesis, realizan investigaciones y resuelven problemas contextualizados.

Estas prácticas están alineadas con lo señalado por Velásquez Monroy et al. (2021), quienes sostienen que el aprendizaje significativo parte de los intereses, saberes previos y experiencias de los alumnos, promoviendo una apropiación consciente de los contenidos. Igualmente, Espinar Álava et al. (2020) destacan que cuando el docente facilita espacios de indagación y reflexión, el estudiante transita de ser receptor pasivo a constructor activo de saberes.

En cuanto al enfoque por competencias, se evidencia un desarrollo progresivo desde 2º grado, especialmente en habilidades como la comunicación, el pensamiento crítico, la empatía y la resolución de conflictos. Este hallazgo coincide con Liriano López (2023), quien enfatiza que el desarrollo de competencias permite que el estudiante participe de manera activa en su contexto, fortaleciendo su autonomía, responsabilidad social y capacidad de actuar éticamente.

Cabe destacar que el aprendizaje basado en problemas (ABP), aunque más visible en grados superiores, propicia la reflexión colectiva en torno a dilemas éticos y sociales. Desde la mirada sociocrítica, estas prácticas representan un avance hacia la formación de sujetos reflexivos, capaces de cuestionar estructuras de poder y actuar transformando su entorno.

### **Categoría 3: Recursos Didácticos**

En cuanto a los recursos tradicionales, el uso de maquetas, historietas, murales y presentaciones se encuentra presente en todos los grados, lo cual refuerza el enfoque significativo del aprendizaje. Este uso de materiales concretos y visuales contribuye a la comprensión de conceptos abstractos, tal como lo proponen Sotelo y Espinar Álava et al. (2020).

Sin embargo, la integración de recursos digitales y TIC muestra una gran debilidad. Aunque los docentes afirman que los estudiantes utilizan internet para tareas investigativas, en el aula no se observa el uso de plataformas educativas ni de tecnologías interactivas. Esto concuerda con los hallazgos de Caballero et al. (2021) y Pérez (2021), quienes señalan que la incorporación de TIC en la educación paraguaya aún enfrenta barreras importantes: acceso limitado, falta de formación docente y escaso acompañamiento institucional.

Desde el enfoque sociocrítico, la ausencia de TIC en las aulas no solo evidencia una brecha digital, sino también una reproducción de las desigualdades estructurales que impiden que todos los estudiantes tengan acceso a herramientas tecnológicas que potencien su aprendizaje.

#### **Categoría 4: Necesidades para Innovar**

En esta categoría emergen claramente tres limitaciones estructurales:

**Limitado acceso a recursos tecnológicos:** La carencia de proyectores, computadoras funcionales y conexión a internet restringe la posibilidad de innovar en las prácticas pedagógicas. Esta realidad es mencionada por Martínez-Lazcano et al. (2019) como uno de los principales factores que impiden la transformación digital en las escuelas públicas de América Latina.

**Falta de apoyo institucional:** Los docentes expresan la ausencia de formación continua y de recursos que acompañen el diseño e implementación de estrategias innovadoras. Este hallazgo coincide con Aguilar y Reyes (2020), quienes sostienen que sin acompañamiento sostenido y políticas institucionales consistentes, la innovación educativa queda sujeta únicamente al esfuerzo individual del docente.

**Débil cultura de trabajo colaborativo:** La observación revela escasa interacción entre docentes para la planificación compartida, lo que limita la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje. Desde la mirada sociocrítica, esta situación impide la construcción colectiva del saber pedagógico y el fortalecimiento de una praxis transformadora, como lo propone Freire (2005) al hablar de la escuela como un espacio de diálogo y construcción conjunta de conocimiento.

La triangulación de los datos cualitativos revela una realidad educativa compleja: por un lado, docentes comprometidos que aplican estrategias activas, significativas y críticas; por otro, condiciones institucionales y estructurales que dificultan el alcance pleno de una educación transformadora. Los hallazgos reafirman la necesidad de políticas públicas que garanticen no solo la provisión de recursos, sino también espacios de formación, reflexión y colaboración profesional docente. Solo así se podrá consolidar una práctica pedagógica coherente con el enfoque sociocrítico, donde los estudiantes no solo aprendan sobre su realidad, sino que desarrollen la capacidad y el compromiso de transformarla.

### **CONCLUSIONES**

La presente investigación tuvo como objetivo general analizar los desafíos que enfrentan los docentes para la innovación en la enseñanza de las ciencias sociales en el primer y segundo ciclo de la Escuela San Ramón, Pilar 2024. A partir del análisis de los datos obtenidos mediante entrevistas y observación no participante, y bajo el enfoque sociocrítico, fue posible comprender las prácticas pedagógicas vigentes.

En primer lugar, respecto al objetivo específico de conocer las metodologías de enseñanza que utilizan los docentes de Ciencias Sociales, se constató un uso frecuente de estrategias activas

como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje cooperativo y los estudios de caso. Estas metodologías se implementan tanto en actividades áulicas como en proyectos comunitarios, reflejando una intención pedagógica transformadora orientada al contexto. Sin embargo, también se identificaron ciertas limitaciones en cuanto a la participación equitativa del estudiantado y la falta de sistematicidad en su aplicación, lo que sugiere la necesidad de mayor formación y acompañamiento para profundizar en su uso.

En relación con el segundo objetivo específico, que consistía en determinar el enfoque pedagógico de la estrategia de enseñanza, los resultados revelaron una marcada orientación hacia el constructivismo, evidenciada en la promoción de la autonomía, la reflexión, la aplicación de conocimientos previos y la resolución de problemas contextualizados. Asimismo, se reconoció la presencia del enfoque por competencias, principalmente en los grados superiores, con énfasis en habilidades como la comunicación, el pensamiento crítico y la resolución de conflictos. No obstante, los docentes también manifestaron que estas prácticas emergen más por iniciativa individual que por políticas institucionales estructuradas, lo cual limita su proyección a largo plazo.

En cuanto al tercer objetivo específico, que buscó describir los recursos didácticos implementados por los docentes, se halló una fuerte dependencia de recursos tradicionales como maquetas, murales, dramatizaciones e historietas. Estos recursos son valorados por su capacidad de facilitar el aprendizaje significativo, especialmente en contextos con poca disponibilidad tecnológica. En contraste, se identificó una escasa utilización de tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el aula. Las TIC son utilizado de forma extracurricular por los estudiantes, pero su integración efectiva en el proceso pedagógico está limitada por la falta de infraestructura, conectividad y dispositivos en el entorno escolar.

Finalmente, al abordar el cuarto objetivo específico, que consistió en identificar las necesidades específicas de los docentes para innovar en la enseñanza de las Ciencias Sociales, se evidenciaron cinco aspectos críticos: la falta de formación continua pertinente y accesible; la debilidad del apoyo institucional, tanto a nivel de supervisión como de recursos; la ausencia de una cultura de trabajo colaborativo docente; la carencia de recursos tecnológicos adecuados; y la rigidez del diseño curricular, que no siempre permite adaptaciones contextualizadas. Frases como “no hay propuestas accesibles”, “no contamos con asistencia técnica sobre innovación” o “cada docente trabaja solo”, expresan el sentir colectivo del cuerpo docente respecto a los obstáculos estructurales que enfrentan.

En conclusión, los hallazgos de este estudio permiten concluir que, si bien existen prácticas pedagógicas con alto potencial transformador, éstas se desarrollan en un contexto adverso, donde la innovación educativa depende casi exclusivamente del esfuerzo individual del docente. Por tanto, se requiere con urgencia el fortalecimiento de políticas públicas que promuevan la formación crítica y situada, el acceso equitativo a recursos, y la creación de espacios de

colaboración pedagógica, como condiciones necesarias para avanzar hacia una enseñanza de las ciencias sociales crítica, inclusiva y emancipadora.

## REFERENCIAS

- Amaiquema Marquez, F. A., Vera Zapata, J. A., & Zumba Vera, I. Y. (2019). *Enfoques para la formulación de la hipótesis en la investigación científica*. Conrado, 15(70), 354-360. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442019000500354&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442019000500354&script=sci_arttext&tlng=en)
- Aguilar, SV, & Reyes, EL (2020). Innovación Educativa mediante los Recursos Educativos Abiertos en la Carrera Infopedagogia. Revista InGenio. <https://www.semanticscholar.org/reader/44cd282ee35d34e291e7f988cda48b65350b5dd8>
- Aibar, E. (2023). El culto a la innovación: Estragos de una visión sesgada de la tecnología (Vol. 2098). Ned ediciones. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=bNbpEAAAQBAJ&lpg=PT3&ots=jJHlyhI6a9&dq=A%20menudo%2C%20se%20confunde%20la%20innovaci%C3%B3n%20con%20el%20simple%20uso%20de%20tecnolog%C3%ADa%20en%20las%20aulas&lr&hl=es&pg=PT3#v=onepage&q&f=false>
- Alcaide, J. J., Muñoz, M. V., & Inda-Caro, M. (2021). Paulo Freire y la educación popular: la oportunidad de re-pensar y transformar el mundo en el que vivimos. *Educação Em Foco*, 26(Especial 02), e26047. <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2021.v26.36148>
- Al-Ghifari, F. (2020). Innovación basada en el aprendizaje electrónico en la educación en ciencias sociales. , 3, 81-8 <https://doi.org/10.37275/oaijs.v3i2.32>
- Alvarado, I. (2020). Desafíos contemporáneos de la docencia: ¿Cómo es la situación en América Latina?. *Espiral* , 9, 183-194. <https://doi.org/10.15332/ERDI.V9I1.2445>
- Ampa, A. y Nurqalbi, N. (2021). Estrategias de aprendizaje innovadoras para aumentar la participación de los estudiantes y la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista de ciencias sociales Technium*. <https://doi.org/10.47577/tssj.v26i1.5195>.
- Ordoñez Ocampo, B. P., Ochoa Romero, M. E., Erráez Alvarado, J. L., León González, J. L., & Espinoza Freire, E. E. (2021). Consideraciones sobre aula invertida y gamificación en el área de ciencias sociales. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 497-504.
- Armero, J. A. A. (2023). La experiencia del trabajo colaborativo en orquestas sinfónicas infantiles desde las teorías de Lev Vygotsky. *Fedumar Pedagogía y Educación*, 10(1), 172-178. DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar10-1.art-18>
- Blois, J., & Centeno, M. (2023). Sobre el estado, las potencialidades y las tensiones actuales de las ciencias sociales en América Latina. *Perspectivas globales* . <https://doi.org/10.1525/gp.2023.88096>

- Caballero, V. C., & Mereles, J. I. (2024). Innovación y continuidad en la Formación Docente: Caminos hacia la Excelencia. *AULA PYAHU-Revista de Formación Docente y Enseñanza*, 2(3), 1-3. DOI: <https://doi.org/10.47133/rdap2024-23ed1>
- Caballero, V. C., Mereles, J. I., & Amarilla, J. (2021). Challenges and Opportunities for Educational Actors in light of the COVID-19 Pandemic in Paraguay. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(28), 167-181.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8274419>
- Cardozo Gavilán, M. S. (2022). Uso de las TIC en el proceso de enseñanza- aprendizaje en estudiantes del primer y segundo ciclo de la educación escolar básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 8354-8371.  
[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i6.4002](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4002)
- Carretero, A. M. H. (2019). Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Ediciones Pirámide.
- Chen, L., y Xiao, S. (2021). Percepciones, desafíos y estrategias de afrontamiento de los profesores de ciencias en la enseñanza de cuestiones sociocientíficas: una revisión sistemática. *Educational Research Review* , 32, 100377.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100377>
- Delgado-Algarra, E. (2020). Enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia basada en la investigación: innovación y desarrollo profesional . IGI Global.  
<https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2882-2.ch001>
- Elvira Zorzo, M.N., & Florez Tovar, F. (2024). Innovando: dibujos animados como estrategia para mejorar la comprensión de las ciencias sociales en secundaria. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*..
- Espinar Álava, Estrella Magdalena, & Viguera Moreno, José Alberto. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3), . Epub 01 de octubre de 2020. Recuperado en 15 de julio de 2024, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142020000300012&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000300012&lng=es&tlng=es).
- Espinoza Arroyo, M. G. (2021). La pedagogía crítica de Paulo Freire y sus aportes a la educación superior costarricense actual. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16(2), 83-96.  
<https://doi.org/10.15359/rep.16-2.5>
- Furman, M., Taylor, I., Luzuriaga, M., & Podestá, M. (2020). Preparándose para trabajar con cuestiones sociocientíficas en el aula: un estudio con docentes argentinos., 133-151.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-030-40229-7\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-40229-7_9)
- Gao, Q. (2023). Estrategias innovadoras de enseñanza del arte y el diseño basadas en el modelo VAR. *Matemáticas Aplicadas y Ciencias No Lineales*, 0.  
<https://doi.org/10.2478/amns.2023.1.00262>.

- García Monteagudo, D. (2022). representación escolar de las ciencias sociales en programas de segunda oportunidad. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*.
- Giler Figueroa, T. L. ., Delgado Mendoza , J. R. ., & Martínez Isaac , R. . (2023). El desarrollo de competencias comunicacionales a partir del aprendizaje basado en proyectos en los estudiantes de básica superior . *Sinergia Académica*, 6(Especial), 101-122. <https://doi.org/10.51736/sa.v6iEspecial.177>
- González-Monteagudo, J. (2020). Reivindicación de la innovación educativa [Editorial]. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 1-5. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2020.1-5>
- Herrera, J. D. (2023). La comprensión de lo social: Horizontes hermenéutico de las ciencias sociales. Universidad de los Andes. Facultad de Educación. Editorial Ediciones Uniandes. Colombia.
- Jang, Y. y Kim, E. (2022). Un estudio sobre la exploración de las experiencias de profesores y alumnos en la clase aplicado a un método de enseñanza innovador: centrado en el caso del aprendizaje invertido y el aprendizaje basado en problemas en la Universidad A. Asociación Coreana para el currículo y la instrucción centrados en el alumno. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2022.22.20.233>.
- Lara, D. C. P., & Gómez, V. J. G. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2-10.
- Ley N° 1264 (1998). Ley GENERAL DE EDUCACIÓN. Biblioteca y archivo central de la Nación. Recuperado de <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/3766/ley-n-1264-general-de-educacion>
- Liriano López, A. (2023). Construcción colectiva de una comunidad de práctica en una institución de secundaria de República Dominicana: Vinculaciones con la teoría de aprendizaje situado de Jean Lave y Etienne Wenger (Doctoral dissertation, Universidad abierta para adultos. Escuela de Postgrado). Recuperado de <https://rai.uapa.edu.do/handle/123456789/2368>
- López, J., Cabrera, M., & Ocampo, F. (2021). La importancia de enseñar Ciencias Sociales al estudiante en la actualidad. *Revista Cognosis. ISSN 2588-0578*, 6(EE1), 35–56. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i0.3396>
- Loza Ticona, R. M., Mamani Condori, J. L., Mariaca Mamani, J. S., & Yanqui Santos, F. E. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag*, 9(2), 30–39. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v9i2.2656>
- Maborang, F., Rabago, J., Paguyo, C., Najorda, I. y Lasaten, R. (2023). Desafíos de enseñanza y evaluación de los profesores de ciencias sociales en la nueva normalidad. *Revista de educación, sociedad y ciencias del comportamiento* . <https://doi.org/10.9734/jesbs/2023/v36i71233>

- Martínez-Lazcano, V., Muñoz-Sánchez, Y., & Castillo-Pérez, I. (2019). Innovación y Tecnología educativa. *Ingenio Y Conciencia Boletín Científico De La Escuela Superior Ciudad Sahagún*, 6(11), 67-68. <https://doi.org/10.29057/ess.v6i11.3746>
- Mendoza-Mendoza, F.R., De-la-Peña-Consuegra, G., & Zambrano-Acosta, J. (2022). Las competencias digitales para mejorar estrategias de enseñanza en los docentes de Ciencias Sociales. *EPISTEME KOINONIA*.
- Mero, A. P. S., Párraga, A. P. B., Cantos, J. F. H., Chacha, L. M. B., Solorzano, J. M. M., Ruiz, I. O., ... & Sacon, F. J. J. (2024). Aprendizaje Adaptativo: Innovaciones en la Personalización del Proceso Educativo en Lengua y Literatura a través de la Tecnología. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 480-517.
- Ministerio de Educación y Ciencias [MEC] (2005). Fines de la Educación paraguaya. Recuperado de [https://mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/5661](https://mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/5661)
- Ministerio de Educación y Ciencias [MEC] (2020). Ciencias sociales en el 5º grado. Recuperado de [https://www.mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/4952](https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/4952)
- Ministerio de Educación y Ciencias [MEC] (2020a). Programa de Estudios Ciencias Sociales del sexto grado. Recuperado de [https://www.mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/9605](https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/9605)
- Ministerio de Educación y Ciencias [MEC] (2020b). Programa de Estudios Ciencias Sociales del quinto grado. Recuperado de [https://www.mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/9605](https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/9605)
- Monteagudo Fernández, J., & García-Costa, M. D. (2020). Metodología y evaluación en las asignaturas de Ciencias Sociales en niveles preuniversitarios. Recuerdo y opinión del profesorado en formación. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i1.2332>
- Oliveira, A. (2020). La enseñanza de las Ciencias Sociales en Brasil hoy., 7, 207-222. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.207>
- Peralta Lara, D. C., & Guamán Gómez, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2–10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- Pérez Domínguez, S. S., Valdez, A. D., & Villalba Chamorro, A. A. (2024). Transformación Educativa: Estrategias Innovadoras para la Enseñanza de Contaduría Pública Nacional en el contexto Postpandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 6462-6480. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i1.9997](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9997)
- Pérez, O. (2021). Innovación educativa utilizando las metodologías ABP en 3 universidades paraguayas. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 17 (2), 279-304. Publicado electrónicamente el 00 de diciembre de 2021. <https://doi.org/10.18004/riics.2021.diciembre.279>
- Pérez-Guzmán, M. E. (2021). La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria. *Revista De Investigaciones Universidad Del Quindío*, 33(2), 20–31. <https://doi.org/10.33975/riuq.vol33n2.546>

- Plaza, R. (2021). Innovaciones emergentes en la enseñanza de cursos de ciencias sociales. *The International Journal of Humanities & Social Studies* . <https://doi.org/10.24940/theijhss/2021/v9/i3/hs2103-003>
- Rojas Gamarra , R. A., & Ojeda Benítez, J. M. (2024). Herramientas de Tecnología de Información y Comunicación (TIC ) Utilizadas en el Proceso de Enseñanza en la Carrera Contaduría Pública Nacional, 2024. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 384-400. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i1.10476](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10476)
- Rosa, A., Martínez-Gil, T., Gómez, C., & Saez-Rosenkranz, I. (2022). Diseño de itinerarios patrimoniales en profesores en formación a través de grupos virtuales interuniversitarios y de colaboración: los ejemplos de Barcelona y La Laguna en la enseñanza de las ciencias sociales. , 07. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.834373>.
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. Recuperado de <file:///D:/Usuario/Downloads/Dialnet-InvestigacionCualitativa-2766815.pdf>
- Sagredo, A. V., & Coatt, J. (2018). El Paradigma socio crítico y su contribución al Prácticum en la Formación Inicial Docente. Santiago. Chile: Facultad de Educación Universidad Católica de la Santísima, 1-24.
- Unceta, A., Guerra, I., & Barandiaran, X. (2021). Integración de la innovación social en el currículo de las instituciones de educación superior en América Latina: perspectivas del proyecto Students4Change. *Sustainability* , 13, 5378. <https://doi.org/10.3390/SU13105378>
- Valenzuela, L., & Barrios, C. (2020). Caracterización de las estrategias de la enseñanza universitaria y la actitud del profesorado hacia la innovación en tiempos de pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(2), 843-859. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v4i2.121](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.121)
- Velásquez Monroy, B. R. ., Salazar Dávila, M. R. ., Estrada Calderón, D. N. D. ., Aldana Torres, J. M. ., Morales Díaz , K. L. ., Castañeda Torres, C. E. ., Noguera Paz, K. C. J. ., Martínez Mejía , G. A. ., De Los Reyes Díaz, R. B. L. ., Agustín Mateo, A. Y. ., & Villela Cervantes, C. E. . (2021). Teoría del aprendizaje conectivista, sobresaliente del siglo XXI. *Revista Ciencia Multidisciplinaria CUNORI*, 5(1), 141–152. <https://doi.org/10.36314/cunori.v5i1.159>
- Valdés, A. A. (2006). La triangulación como técnica de científicidad en investigación cualitativa pedagógica y educacional. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 5(10), 11-38.
- Zárate, J. J. M., & Reyna, C. D. C. E. (2020). La teoría de las inteligencias múltiples y su implicación en la enseñanza de la historia. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (6).