

Innovaciones metodológicas
en los procesos de enseñanza-
aprendizaje del siglo XXI

Arturo Fuentes-Cabrera,
Jesús López-Belmonte,
David Cobos-Sanchiz
y María Elena Parra-González (eds.)

Innovaciones metodológicas en los procesos de enseñanza- aprendizaje del siglo XXI

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Innovaciones metodológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje del siglo XXI*

Primera edición: julio de 2021

© Arturo Fuentes-Cabrera, Jesús López-Belmonte,
David Cobos-Sanchiz y María Elena Parra-González (eds.).

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18348-53-2

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Sumario

1. Herramientas tecnopedagógicas para la creación de <i>flipped classrooms</i>	9
SANTIAGO POZO SÁNCHEZ, JESÚS LÓPEZ BELMONTE, ARTURO FUENTES CABRERA Y JUAN ANTONIO LÓPEZ NÚÑEZ	
2. Los portafolios digitales en educación: herramientas para evidenciar procesos de aprendizaje colaborativo en los estudiantes universitarios	25
DAVID COBOS SANCHIZ, MARÍA DEL ROCÍO CRUZ DÍAZ Y ELOY LÓPEZ MENESES	
3. Innovación en la formación de trabajo en equipo en alumnos de posgrado	45
LUIS LÓPEZ CATALÁN	
4. Compromiso ciudadano y desarrollo profesional en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales	57
EMILIO JOSÉ DELGADO-ALGARRA, CÉSAR BERNAL-BRAVO, ESTEBAN VÁZQUEZ-CANO Y ELOY LÓPEZ MENESES	
5. Aprendizaje colaborativo y evaluación de los aprendizajes en la educación superior	75
MARTHA MARÍA SÁNCHEZ DEL CAMPO LAFITA, MARÍA DEL MAR FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, RAFAELA GUTIÉRREZ CÁCERES Y ANTONIO LUQUE DE LA ROSA	

Compromiso ciudadano y desarrollo profesional en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales

EMILIO JOSÉ DELGADO-ALGARRA,¹ CÉSAR BERNAL-BRAVO,²
ESTEBAN VÁZQUEZ-CANO³ Y ELOY LÓPEZ MENESES⁴

¹Universidad de Huelva, emilio.delgado@ddcc.uhu.es

²Universidad Rey Juan Carlos, cesar.bernal@urjc.es

³Universidad Nacional de Educación a Distancia, evazquez@edu.uned.es

⁴Universidad Pablo de Olavide, elopmen@upo.es

1. Introducción

La educación ciudadana y el espíritu crítico son (o deberían ser) finalidades destacadas en la educación formal. En coherencia con esto, desde la Recomendación (2002)¹² del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática (16 de octubre de 2002), se indica que esta es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa, añadiendo que contribuye a defender los valores y principios de libertad, pluralidad, derechos humanos y respeto a las leyes; aspectos que, desde dicha Recomendación, se consideran esenciales en democracia. Como se indica desde el preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), el Sistema Educativo Español se basa en los principios de transmisión y puesta en práctica de valores que contribuyan a la libertad personal, responsabilidad, ciudadanía democrática, solidaridad, tolerancia, igualdad, respeto y justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación; destacando la importancia de «la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en

la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento»; esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas (LOMCE, 2013, 10). De esta forma, se considera esencial la formación para favorecer el ejercicio de una ciudadanía activa y para la adquisición de las competencias sociales y cívicas.

Pese a la importancia que se da la educación ciudadana en el ámbito legislativo y el reconocimiento reflejado en recomendaciones y estudios de ámbito supranacional, el cambio educativo solo es posible si el profesorado reflexiona sobre su práctica y plantea experiencias didácticas centradas en el alumnado; experiencias que animan a dicho alumnado a intercambiar puntos de vista, tomar decisiones, o buscar, triangular y analizar información de múltiples fuentes y a través de múltiples medios para una mejor comprensión de problemáticas socioambientales relevantes y un mayor desarrollo de las competencias sociales y cívicas. La metodologías activas y centradas en el alumnado que los anima a trabajar con múltiples fuentes (más allá de las bibliográficas), a menudo, se han diseñado para los estudiantes contribuyan a mejorar su entorno social. Algunos ejemplos más o menos clásicos son escuelas Waldorf, escuelas Montessori, escuelas Reggio Emilia, centro educativo Pestalozzi, escuelas Changemaker, prácticas psicomotoras Aucouturier y enseñanza Goldschmied. Para hacer realidad un cambio educativo que contribuya a la participación del alumnado y a la mejora del contexto social, entran en juego tanto la innovación educativa y como las experiencias innovadoras.

En líneas generales, la innovación nos acompaña en nuestra vida cotidiana. Cuando aparece un nuevo producto o servicio que llama nuestra atención, lo clasificamos como «innovador». Sabemos reconocer algo que puede ser innovador o no para nosotros y lo asociamos intuitivamente con algo nuevo y creativo que ofrece alternativas para nuestra vida o nuestro trabajo profesional. No obstante, responder a la pregunta: ¿qué es la innovación? requiere abordar matices que van más allá de la intuición. Fuera del contexto educativo, Das Gupta define la *innovación* como diseño, invención, desarrollo y/o implementación de productos, servicios, procesos, sistemas, estructuras organizativas o modelos de negocio nuevos o modificados con el fin de crear un nuevo valor para los clientes (2017, 345). Hemos elegido esta

cita porque deja constancia de que innovación no es únicamente lo que consideramos nuevo, la innovación tiene unas implicaciones más profundas. En otras palabras, la innovación no es solo lo que consideramos nuevo. La cultura de la innovación se convierte en vital tanto para el éxito de los negocios como para el éxito educativo (Vrba y Mitchell, 2019; puesto que puede facilitar, aunque no asegura, la atención a las demandas de los estudiantes y puede contribuir a desarrollar competencias necesarias para la acción en el entorno social y para un futuro contexto profesional. Entre las muchas definiciones de *innovación educativa*, podríamos considerarla como un proceso de gestión de cambios específicos hasta su consolidación, con miras al crecimiento personal e institucional (De la Torre, 1997); estableciendo una clara diferenciación con la reforma educativa, un proceso de modificación del marco general de enseñanza en términos de currículum oficial que no supone necesariamente un cambio profundo en las prácticas educativas.

Por otro lado, aunque las acciones innovadoras contribuyen al crecimiento personal, no todas permiten el desarrollo de cambios institucionales. Así pues, el alcance de las acciones de innovación marca la diferencia entre las experiencias innovadoras, muy dependientes de un docente o de un grupo de ellos, y la innovación. En otras palabras, la experiencia innovadora se asocia con cambios a pequeña escala y no trasciende de un contexto muy específico dentro de la organización; por lo que cuando esa persona o ese pequeño grupo deja la organización, la experiencia innovadora desaparece. La innovación educativa, trasciende a la institución y sigue funcionando, aunque los docentes que lo impulsaron dejen de formar parte de la plantilla. Esto es, uno de los aspectos definitorios de la innovación educativa es la profundidad de los cambios y su permanencia en el tiempo. En este sentido, Pozuelos (2007) destaca que numerosas experiencias innovadoras podrían contextualizarse en un proyecto innovador más amplio de manera que estas experiencias pueden compartir un tema común a desarrollar, la implementación de estrategias deliberativas y la pluralidad de resultados de los estudiantes.

En este capítulo, revisaremos las tradiciones epistemológicas más importantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje y los modelos de enseñanza de los docentes, centrandó la atención en el modelo investigador. Seguidamente, se plantearán algunos aspectos generales de relevancia en el desarrollo profesional docente

y del enfoque didáctico innovador basado en la investigación escolar; destacando el papel de los problemas socioambientales relevantes, el conocimiento profesional del maestro, el conocimiento cotidiano del alumnado y el conocimiento metadisciplinar en la construcción de un conocimiento escolar significativo conectado con la realidad. En definitiva, en relación con los planteamientos para el diseño de propuestas didácticas basadas en la investigación escolar, se han tomado como referencias básicas, el modelo de formación docente extraído del Proyecto IRES (García Pérez y Porlán, 2000), el proyecto curricular «Investigando Nuestro Mundo» (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005; Estepa, 2007) y otras múltiples fuentes vinculadas a la práctica profesional en la enseñanza de las ciencias sociales (Delgado-Algarra y Estepa, 2011, 2018, Estepa, 2003, 2011a, 2011b; Estepa y Cuenca, 2009, y Estepa y Travé, 2012, Lucas-Palacios y Estepa, 2016). En definitiva, desde la perspectiva de un aprendizaje de los contenidos escolares con la finalidad última de educar para una ciudadanía informada, crítica y activa, y la internalización de habilidades útiles para la vida a través de la investigación escolar y la toma de decisiones responsable.

2. Tradiciones epistemológicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la investigación educativa

En la línea de lo que indicábamos al inicio de este capítulo, desde un enfoque cívico de la educación, López-Facal (2010) considera que la educación formal debe entenderse desde su dimensión cívica; ya que este enfoque va resulta determinante a la hora de alcanzar los propósitos educativos en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Sin embargo, no siempre se ha considerado la enseñanza de las ciencias sociales en términos de educar para una ciudadanía crítica y activa o respondiendo a problemáticas relacionadas con la realidad social, política, económica, cultural e histórica. La evolución de la didáctica de las ciencias sociales responde a una serie de las tradiciones epistemológicas en las que se han basado históricamente; tradiciones que han determinado los objetivos de la educación desde el siglo XIX hasta nuestros días: positivista, interpretativa y sociocrítica (tabla 1). Hablar de tradi-

ción en educación (no confundir con modelo docente tradicional), nos lleva a hablar del concepto de paradigma. Como afirma Machado (2010), un paradigma es todo aquello que comparte una comunidad científica y que lleva a la adopción de posiciones predominantes en el desarrollo científico. La tradición positivista es una línea de pensamiento del siglo XIX que ha tenido un importante impacto tanto en la enseñanza de las ciencias sociales como en la práctica educativa en general (Finocchio y García, 1993). La corriente del pensamiento social neopositivista entra en vigor a mediados del siglo XX. Esta corriente considera que los hechos sociales son objetivos y medibles, permitiendo predecir fenómenos y comportamientos. El paradigma positivista encuentra una gran acogida, porque busca responder a los graves problemas sociales de la época (Benejam, 1997a). Desde este planteamiento, el maestro es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje como transmisor de contenidos conceptuales, con una metodología está cerrada y un predominio de la comunicación unidireccional del docente al alumnado, priorizando la efectividad del sistema por encima de la diversidad a la diversidad del alumnado. Esta tradición sería, por tanto, la que mayor impacto ha tenido en la escuela reflejándose hasta nuestros días en el denominado *modelo didáctico tradicional* o convencional.

Considerando que el positivismo no da respuestas a los problemas de la sociedad, esta tradición se encontró de frente con el desarrollo de un marco epistemológico antipositivista, que tuvo un impacto menor en la escuela. De esta manera, hablamos de la tradición humanista o reconceptualista que critica la racionalidad técnica y que se encuentra representado por dos paradigmas: el paradigma humanista y el paradigma crítico.

Tabla 1. Paradigmas de investigación educativa.

	Positivista	Interpretativo	Sociocrítico
Naturaleza de la realidad	Única. Fragmentable. Tangible. Simplificada.	Múltiple. Intangible. Holística.	Dinámica. Evolutiva. Interactiva.
Finalidad de la ciencia y la investigación	Explicar. Controlar. Dominar. Verificar.	Comprensión de relaciones internas y profundas. Descubrimiento.	Contribuir a la alteración de la realidad. Cambio.

Tipo de conocimiento	Técnico. Leyes nomotéticas.	Práctico. Explicaciones ideográficas	Emancipativo. Explicaciones de las acciones que implican una teorización de los contextos.
Rol de los valores en la investigación	Neutralidad. Rigor de los datos. Libre de valores.	Influencias de los valores en el proceso de investigación. Explícitos.	La ideología y los valores están detrás de cualquier tipo de conocimiento. Valores integrados.
Teoría y práctica educativa	Separación. Teoría normativa y generalizable.	Interpretación y aplicación se unen.	Teoría y práctica constituyen un todo inseparable.
Relación investigador - objeto de investigación	Distanciados. Independientes.	Interacciones entre ambos.	El investigador es al mismo tiempo objeto de investigación.

Fuente: extraído de Colás (1998).

El paradigma humanista niega la existencia de una realidad objetiva e independiente de la existencia de las personas y de su subjetividad (Benejam, 1997b). Según esta línea de pensamiento, el niño responde de acuerdo con un proceso innato de maduración y construcción personal que determinará los procesos de enseñanza. Bajo este paradigma, la enseñanza se basa en propuestas flexibles que responden a los intereses de los estudiantes a través del estudio de problemas relevantes y la aceptación de diferentes puntos de vista. Los maestros motivan la actividad mental y consideran la evaluación como un medio de ajustar al maestro a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje. El paradigma sociocrítico niega la existencia de una realidad objetiva y destaca el hecho de que ni la sociedad ni la escuela son neutrales, porque responden a los intereses, urgencias, necesidades, etc., de las personas; además, esta línea de pensamiento considera que la tradición positivista no genera cambios ni mejoras en el entorno social. En otras palabras, la escuela crítica resta valor al comportamiento (conductistas) y al desarrollo de la personalidad del estudiante (humanistas); considerando que la prioridad para los estudiantes debe ser tomar conciencia y ser críticos con su propio sistema de valores (Hervás y Miralles, 2004, Cuesta, 2011). Para ello, es importante asumir un compromiso y participar en actividades donde se analicen críticamente problemas

reales de cara a buscar alternativas, desarrollando así una actividad educativa de compromiso social y político. En líneas generales, como afirman McCutcheon (1995) y Misco (2007), cuando los estudiantes se reúnen para resolver un problema práctico de cierta complejidad, encuentran numerosas soluciones posibles, por lo que el trabajo grupal y la interacción multidireccional se consideran fundamentales para la concienciación y el análisis de problemáticas socioambientales relevantes.

3. Desarrollo profesional y actitud del profesorado frente a problemáticas socioambientales relevantes

El conocimiento profesional lo establece una representación dinámica de ideales profesionales de manera que el aprendizaje docente y el desarrollo profesional se consideran aspectos fundamentales, pero no suficientes, para contribuir a la mejora de la práctica educativa. Así pues, hay que considerar otros agentes y decisiones ideológicas, estructurales, sociopolíticas y organizativas que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la profesión docente (Escudero y Trillo, 2015). Por su parte, de manera general, competencias docentes, podrían considerarse como «una combinación compleja de conocimientos, habilidades, comprensiones, valores, actitudes y disposiciones que lleva a una acción humana situada en el mundo, en dominios particulares del mismo» (Comisión Europea, 2013, 9). Desde nuestra perspectiva, se establecen varios niveles de progresión del conocimiento y desarrollo profesional hacia un modelo de enseñanza basado en la investigación escolar, modelo se considera deseable debido al equilibrio entre flexibilidad y planificación, el papel activo que sumen los estudiantes frente a los problemas reales y en la construcción de su propio conocimiento y porque facilita la integración tanto de experiencias innovadoras como de innovación educativa. Así pues, resumimos los modelos en:

- *Modelo tradicional*: predominan los contenidos teóricos de la escuela y la objetividad, mientras que en la neutralidad exclusiva se elimina cualquier posibilidad de compartir opiniones

y argumentos sobre el problema de los estudios, tanto por parte del profesor como de los alumnos.

- *Modelo espontaneísta*: predomina la práctica espontánea de los estudiantes sin planificación, mientras que en imparcialidad neutral todas las contribuciones de los estudiantes se recopilan a partir de un principio de equilibrio que da igual valor a todas las contribuciones de los estudiantes sin establecer límites *a priori*. claramente definido o participar en el debate.
- *Modelo tecnológico*: predomina la práctica, siguiendo protocolos muy cerrados propuestos por el profesor y deben alcanzar resultados previamente prescritos. Por otro lado, mientras están en la parcialidad exclusiva, los estudiantes no tienen la posibilidad de refutar, sino que asumen la posición del maestro sobre el problema de estudio como su única opción.
- *Modelo de investigación*: existe un equilibrio entre la planificación y la flexibilidad en torno a los problemas trabajados, mientras que en la imparcialidad comprometida, la subjetividad del profesor y los estudiantes se recoge y debe discutirse. El maestro anima a los estudiantes a que bajen su posición, construyendo habilidades críticas, posicionamiento ético y la oposición a la autoridad basada en argumentos.

Con respecto a los niveles de progresión del conocimiento profesional, y en relación con los modelos didácticos, Estepa-Giménez (2007) destaca que el primer nivel es el modelo tradicional, seguido de dos niveles intermedios, modelo tecnológico y modelo espontaneísta, y un último nivel que se correspondería con el modelo investigador. La relación entre los diferentes modelos de enseñanza se representa en la figura 1. Así, como indican Delgado-Argarra y Estepa-Giménez (2017), el desarrollo profesional es progresivo, pero los modelos son referencias ideales que nunca pueden considerarse como etiquetas cerradas. En otras palabras, ningún maestro responde al 100% a un solo modelo, pero la actividad práctica puede acercarse preferiblemente a uno de ellos. exclusiva evita el debate o la discusión y nunca da su punto de vista. El maestro que asume una actitud de parcialidad exclusiva evita el debate, da un único punto de vista, elimina cualquier contribución que contradiga y aumenta el riesgo de adoctrinamiento.

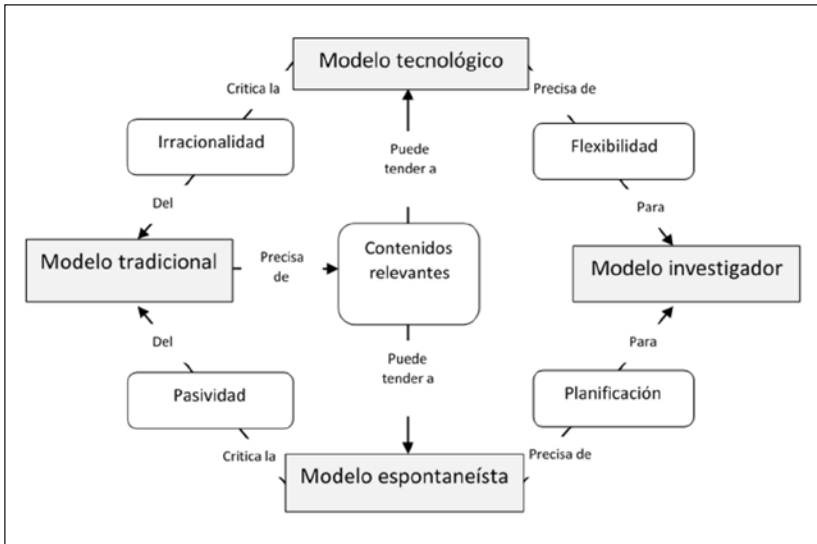


Figura 1. Relación entre diferentes modelos de enseñanza. Fuente: extraído de Delgado-Algarra y Estepa-Giménez (2016, 524).

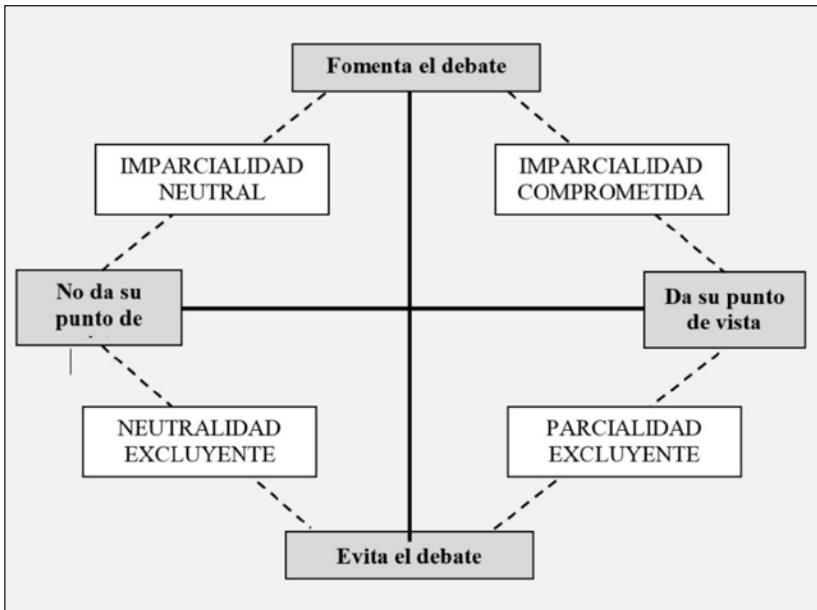


Figura 2. Actitud de los docentes frente a temas controvertidos: Fuente: traducido de Delgado-Algarra y Estepa-Giménez (2016, 524).

La actitud de los profesores de ciencias sociales con respecto a los problemas socioambientales relevantes y la controversia se ha clasificado en cuatro tipos (Kelly, 1986; Simonneaux, 2007; López Facal, 2011) (figura 2): neutralidad exclusiva, parcialidad exclusiva, imparcialidad neutral, e imparcialidad comprometida. Un maestro que asume una actitud de neutralidad En general, la primera decisión de un docente es si permitir la introducción o de problemas socioambientales relevantes o cuestiones controvertidas. Si el docente decide que se deben abordar en el aula, como resaltan Stradling (1984) y Pineda (2015), la neutralidad, el equilibrio y el compromiso serían conceptos clave:

- La neutralidad implica que el profesor no muestra preferencia por ningún posicionamiento.
- El balance se refiere a que el profesor presenta una amplia variedad de alternativas y puntos de vista sobre cada tema.
- El compromiso está relacionado con la manifestación del puesto por parte del profesor frente a los alumnos.

Los docentes que asumen una actitud imparcial neutral favorecen los ambientes para la discusión, pero no comparten sus puntos de vista; predominando el equilibrio y considerando todas las posiciones de los estudiantes como respetables. Sin embargo, autores como Bigelow y Peterson (2002) consideran que esta actitud como un acto de irresponsabilidad. Dentro de la imparcialidad neutral, existe una opción de neutralidad procedural donde el maestro participa en los grupos de discusión y alimenta el debate con nuevas informaciones (Stenhouse, 1975). Apostar por la neutralidad, aunque esta sea imposible en los estudios sociales, no es sinónimo de no tener valores. La neutralidad a la hora de trabajar con temáticas controversiales se sustenta en la idea de que el maestro tiene la responsabilidad de defender los valores educativos, no los valores del partido (Stenhouse, 1970). El maestro que asume una actitud de imparcialidad comprometida fomenta el debate, da su opinión, pero no la impone. La imparcialidad comprometida comparte con la parcialidad exclusiva el compromiso del maestro con las problemáticas a investigar en el aula; sin embargo, la actitud del profesor hacia el debate hace que la parcialidad exclusiva esté predispuesta al adoctrinamiento. Los partidarios de la imparcialidad neutral consideran

que el maestro está situado en una posición alta de poder con respecto a los estudiantes, porque tiene más conocimiento y es quién los va a evaluar. Por lo tanto, consideran que cuando un maestro comparte su posición o participa activamente en las discusiones está contribuyendo al adoctrinamiento de los estudiantes. Los autores que defienden la imparcialidad comprometida critican la supuesta neutralidad del personal docente y advierte de los riesgos de la equidistancia y de pedir una capacidad crítica a los estudiantes cuando el profesorado no la demuestra. Como López Facal afirma que *hay opiniones detestables que no solo no deben respetarse, sino que deben combatirse (...)* (2011, 13), refiriéndose a opiniones basadas en prejuicios, racismo, ignorancia, etc.; destacando el papel de elementos como la crítica, la ética y el compromiso con el tema de estudio. Coincidiendo con las conclusiones de la investigación de Miller-Lane, Denton y May (2006), la investigación de Delgado-Algarra y Estepa-Giménez (2017) con profesores de ciencias sociales ha demostrado que, por lo general, los maestros que apoyan la interacción y discusión de los estudiantes en el aula. Con todo, la mayoría de ellos prefiere asumir una actitud de imparcialidad neutral en lugar de una actitud de imparcialidad comprometida. Como lo demostró el estudio sobre la práctica de Waldron (2017), la contextualización y la estimulación intelectual son factores cruciales en las propuestas didácticas deliberativas y de toma de decisiones donde se negocian las responsabilidades y algunas de las normas dominantes se cuestionan críticamente.

4. Hacia una perspectiva innovadora basada en la investigación escolar

Una de las finalidades prioritarias de la educación en general y de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en particular es capacitar a los ciudadanos y proporcionar conocimientos y habilidades útiles para la vida en una escuela que va más allá de la socialización y la reproducción de modelos dominantes, esto una escuela entendida como el motor del cambio social y donde se respete la pluralidad. En relación con qué enseñar, tradicionalmente, el conocimiento escolar se ha concebido como una

versión reducida del conocimiento científico. Sin embargo, siguiendo el enfoque básico de, entre otras fuentes mencionadas en la introducción de este capítulo, el proyecto curricular INM «Investigando Nuestro Mundo» (6-12) (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005), el conocimiento escolar se construye progresivamente y por triangulación entre los problemas socioambientales relevantes, el conocimiento cotidiano de los estudiantes (ideas previas y dificultades) y el conocimiento científico del docente y el posicionamiento ético que se enmarca en el conocimiento metadisciplinar. En convergencia con este proyecto curricular y en relación con la caracterización de modelos didácticos, se considera deseable un enfoque del modelo de enseñanza de investigación. El desarrollo curricular que podríamos considerar deseable se basa en los siguientes principios: el principio de la actividad del estudiante, donde los estudiantes juegan un papel importante y fundamental en el proceso; el principio de que el aprendizaje ocurre en contextos sociales: por lo tanto, las actividades de colaboración entre los estudiantes son necesarias; y la metodología de aprendizaje basada en proyectos, problemas o desafíos: donde se organizan sesiones que facilitan el conocimiento de los contenidos disciplinares e internalizan estrategias metodológicas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje. El proyecto curricular del INM, entre otros temas, plantea la investigación escolar para la enseñanza de las ciencias sociales como una alternativa al proceso de enseñanza-aprendizaje de rutina típico del modelo tradicional. Por lo tanto, el modelo de investigación se basa en organizadores curriculares para la construcción y estructuración progresiva del conocimiento escolar basado en preguntas o problemas sobre subsistemas sociales y culturales; basándose en el constructivismo y considerando varios elementos fundamentales (Travé, Cañal y Pozuelos, 2003, Estepa-Giménez, 2007, Delgado-Algarra y Lorca-Marín, 2019): problema socioambiental relevante, para responder a través del maestro y el proceso de aprendizaje; conocimiento científico, relacionado con lo que el profesor debe saber para enseñar; conocimiento cotidiano, incluye ideas previas, concepciones y dificultades; y conocimiento metadisciplinar. Estos cuatro elementos contribuyen a la selección, secuenciación y organización del conocimiento escolar en un nivel apropiado para que sea significativo para los estudiantes. El maestro toma en cuenta ideas, concepciones y dificul-

tades previas que se agrupan en el conocimiento cotidiano que, como indica Estepa-Giménez (2007), implica explicaciones estables y comunes que tienen coherencia interna y que facilitan a los estudiantes la comprensión de las experiencias de dinámica social. El conocimiento científico, junto con las concepciones, facilita el proceso de selección, secuenciación y organización del conocimiento escolar en un grado apropiado de complejidad. En este proceso, el maestro debe tomar decisiones a partir de su ética profesional en función de su conocimiento metadisciplinar y traer problemas socioambientales relevantes al aula.

5. Conclusiones

Consideramos que desde el planteamiento de la investigación escolar y en una escuela que aspire a ser motor de cambio y mejora social, es deseable que el contenido escolar vaya más allá de lo meramente conceptual y que los procedimientos y actitudes, incluyendo la deliberación y toma de decisiones formen parte del conjunto educativo. Igualmente, destacamos la idea de que los contenidos escolares se seleccionen, organicen y secuencien en base al trabajo con problemas reales, triangulando dichos problemas con el conocimiento disciplinar, metadisciplinar y cotidiano en un proceso de enseñanza aprendizaje que se configure en torno a la búsqueda y análisis de información desde múltiples fuentes y desde el planteamiento de experiencias enriquecedoras que contribuyan a la educación para una ciudadanía informada, crítica y activa. En resumen, para construir una ciudadanía activa, democrática, reflexiva y responsable, es necesario que el profesorado de Ciencias Sociales implemente una didáctica crítica y se comprometa con una educación democrática.

Cuando las personas reflexionan sobre un problema, asumen un compromiso y buscan encontrar soluciones conjuntas para transformar la realidad, también deben modificar sus valores, actitudes y relaciones interpersonales; dejando evidencia de que la transformación social comenzaría a partir de una transformación individual (Oliveira y Waldenez, 2010). Es necesario adaptar el currículum de Ciencias Sociales a las características del centro, a los alumnos y al contexto en el que están inmersos. Según el estudio sobre la sociedad del aprendizaje desarrollado por

CISCO (Chambers, 2010), para avanzar en la construcción de una sociedad del aprendizaje, el enfoque debe centrarse en la colaboración interdisciplinar, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. En definitiva, la enseñanza de las ciencias sociales responde a la necesidad de conocer el mundo, comprender los problemas socioambientales y saber participar de manera eficiente, desarrollando una actitud crítica y un compromiso con la realidad social, política, cultural, económica e histórica.

6. Referencias bibliográficas

- Benejam, P. (1997a). Capítulo II: las finalidades de la educación social. En: Benejam, P. y Pagés, J. (coords.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsony.
- Benejam, P. (1997b). Capítulo III: las aportaciones de la teoría socio-cultural y constructivista a la enseñanza de las Ciencias Sociales. En: Benejam, P. y Pagés, J. (coords.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsony.
- Bigelow, B. y Peterson, B. (2002). *Rethinking globalization: Teaching for justice in an unjust world*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools Press.
- Cañal, P., Pozuelos, F. J. y Travé, G. (2005). *Investigando Nuestro Mundo. Descripción general y fundamentos*. Sevilla: Diada Editora.
- Chambers, J. (2010). *La sociedad del aprendizaje*. California: Cisco Systems, Inc.
- Colás, M. P. (1998). Paradigmas de investigación educativa. En: Colás, M. P. y Buendía, L. (coords.). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Comisión European (2013). *Supporting teacher competence for better learning outcomes*. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf.
- Cuesta, R (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia Social*, 15, 15-30
- Das Gupta, R. (2017) Fostering Innovation and Entrepreneurship. *Technology and Innovation*, 19, 345-348.
- De la Torre, S. (1997). *Innovación Educativa. El proceso de innovación*. Madrid: Dykinson.
- Delgado-Algarra, E. J. y Estepa-Giménez, J. (2011). La autoevaluación por competencias en la formación cívica escolar. En: Miralles, P., Molina, S. y Santiesteban, A. (coords.). *La evaluación en el proceso de*

- enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 167-174). Murcia: Universidad de Murcia.
- Delgado-Algarra, E. J. y Estepa-Giménez, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *RIE Revista de Investigación Educativa*, 34 (2), 521-534.
- Delgado-Algarra, E. J. y Estepa-Giménez, J. (2017). Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales: investigación sobre las concepciones del profesorado de Educación Secundaria de Huelva y provincia. *Educación XX1*, 20 (2), 259-278.
- Delgado-Algarra, E. J. y Estepa-Giménez, J. (2018). Ciudadanía y dimensiones de la memoria en el aprendizaje de la historia. Análisis de un caso de Educación Secundaria. *Vínculos de Historia*, 7, 366-388.
- Escudero, J. M. y Trillo, F. (2015). El desarrollo profesional del profesorado, ¿crisis del currículo, de las prácticas y de los efectos de la formación docente? En: Assunção, M., Moreira, M. y L. Oliveira (eds.). *Desafíos curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores*. Edições Pedagógicas.
- Estepa-Giménez, J. (2003). Investigando las sociedades actuales e históricas. *Investigación en la Escuela*, 51, 27-38.
- Estepa-Giménez, J. (2007). *Investigando las sociedades actuales e históricas. Proyecto curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Sevilla: Diada Editora.
- Estepa-Giménez, J. (2011a). Entre la práctica reflexiva y la investigación educativa: hacia un nuevo perfil profesional. En: Vallés, J., Álvarez, D. y Rickenmann, R. (eds.). *La activitat docent. Intervenció, innovació, investigació* (pp. 335-344). Girona: Documenta Universitaria.
- Estepa-Giménez, J. (2011b). La formación del profesorado para enseñar la participación en el Grado de Maestro y en el Máster de Profesorado de Secundaria. Una alternativa basada en los problemas prácticos profesionales. En: De Alba, N., García Pérez, F. F. y Santisteban, A. (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (vol. II) (pp. 211-220). Sevilla: Diada Editora.
- Estepa-Giménez, J. y Cuenca-López, J. M. (2009). What Do Trainee Teachers Know and What Do They Think About Social Studies? En: Albertson, M. L. (ed.). *Developments in Higher Education* (pp. 59-80). Hauppauge: Nova Science Publishers.

- Estepa-Giménez, J. y Travé, G. (2012). Investigación e innovación en el proyecto investigando nuestro mundo (6-12). El ejemplo de las sociedades actuales e históricas en la formación inicial de maestros. *REIFOP*, 15 (1), 113-124. <http://www.aufop.com>.
- Finocchio, S. y García, P. (1993). Construyendo un paradigma para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En: Finocchio, S. (coord.). *Enseñar Ciencias Sociales*. Argentina: Flacso, Troquel Educación.
- García-Pérez, F. F. y Porlán, R. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 205. <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-205.htm>.
- Hervás, R. M. y Miralles, P. (2004). Nuevas formas de enseñar a pensar: El pensamiento crítico a través de la enseñanza de la Geografía y la Historia. *Iber*, 42, 89-99.
- Kelly, T. (1986). Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role. *Theory and Research in Social Education*, 14, 113-138.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- López Facal, R. (2010). Ciudadanía. *Iber*, 64, 5-9.
- López Facal, R. (2011). Aprender de los conflictos. *Iber*, 69, 5-7.
- Lucas-Palacios, L. y Estepa-Giménez, J. (2016). El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa. *Investigación en la escuela*, 89, 35-48.
- McCutchen, G. (1995). *Developing the curriculum: Solo and group deliberation*. White Plains, Nueva York: Longman Publishers.
- Misco, T. (2007). Holocaust curriculum development for Latvian schools: arriving at purposes, aims, and goals through curriculum deliberation. *Theory and Research in Social Education*, 35 (3), 393-426.
- Oliveira, V. y Waldenez, M. (2010). Trayectorias de investigación acción: Concepciones, objetivos y planteamientos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (5). <http://www.rieoei.org/deloslectores/3390Oliveira.pdf>.
- Pineda-Alfonso, J. A. (2015). Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), 353-367.
- Pozuelos, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: MCEP.
- Simonneaux, L. (2007). Argumentation in socio – scientific contexts. En: Erduran, S. y Jiménez Alexandre, M. P. (eds.). *Argumentation in*

- science education: Perspectives from classroom – based research*. Reino Unido: Springer.
- Steanhouse, L. (1970). Cuestiones de valores controvertidos. En: Carr, W. (ed.). *Los valores en el plan de estudios* (pp. 103-115). Washington: NEA.
- Steanhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research development*. Londres: Heinemann Educational Books.
- Stradling, R. (1984). Controversial issues in the curriculum. En: Standing, R., Noctor, M. y Baines, B. (eds). *Teaching controversial issues*. Melbourne: Edward Arnold.
- Vrba, T. y Mitchell, K. (2019). Contemporary classroom innovation: exploration. *Journal of Instructional Pedagogies*, 22, 1-8.