

## *Investigar para innovar: el caso del Ámbito de Investigación de las sociedades actuales e históricas*

*Researching for innovating: today's and historical societies as a research field*

Jesús Estepa-Giménez

*Departamento de Didácticas Integradas*

*Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte, Universidad de Huelva*

*Email: [jestepa@uhu.es](mailto:jestepa@uhu.es)*

*ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6381-8331>*

*DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.4>*

### **Resumen**

En este artículo se lleva a cabo una revisión de la trayectoria investigadora e innovadora del autor a partir del diseño del Ámbito de Investigación de las Sociedad Actuales e Históricas y su experimentación en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. Se parte del establecimiento de tres etapas en dicha trayectoria, así como de la ubicación de la misma en el marco del Proyecto IRES y del Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo. Como tercer nivel de concreción de este proyecto se presenta el mencionado Ámbito de Investigación como un organizador del conocimiento escolar y profesional, para a continuación aportar algunos resultados de las investigaciones e innovaciones didácticas desarrolladas con el mismo en cinco líneas de trabajo: investigaciones acerca de las concepciones del alumnado de Primaria, así como de los estudiantes para maestro, innovación docente en la formación inicial y, en particular, en el diseño curricular en Educación Patrimonial y análisis de libros de texto. Finalmente, se establecen una serie de conclusiones y propuestas en relación con la investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales derivadas del caso analizado, entre las que destacamos el fomento de la investigación e innovación en el marco de un proyecto curricular, así como de proyectos de investigación e innovación docente y la necesidad de un mayor impacto de la investigación didáctica en la práctica de la enseñanza, en la mejora del aprendizaje del alumnado, en los programas de formación inicial y permanente, legislación educativa y elaboración de libros de textos.

**Palabras clave:** innovación didáctica; investigación educativa; sociedades actuales e históricas; didáctica de las ciencias sociales; ámbito de investigación escolar.

---

**Abstract**

In this paper, a review of the author's research and innovation trajectory is carried out based on the design of the Research Field of Present and Past Societies and its experimentation in the initial formation of Primary Education teachers. It is part of the establishment of three stages in this trajectory, as well as the location of the same within the framework of the IRES Project and the Curriculum Project Investigating Our World. As a third level of concretion of this project, the aforementioned Research Field is presented as an organizer of scholastic and professional knowledge, to then provide some results of the research and didactic innovations developed with it in five lines of work: research on the conceptions of Primary students, as well as of students for teacher, teaching innovation in initial training and, in particular, in the curricular design in Heritage Education and analysis of textbooks. Finally, a series of conclusions and proposals are established in relation to research and innovation in Social Sciences Education derived from the analyzed case, among which we highlight the promotion of research and innovation within the framework of a curricular project, as well as research projects and teaching innovation and the need for a greater impact of didactic research in the practice of teaching, in the improvement of student learning, in the initial and permanent training programs, educational legislation and the elaboration of textbooks.

**Keywords:** didactic innovation; educational research; present and past societies; social study education; scholl research field.

---

## 1. Introducción

Este trabajo constituye mi aportación, desde una perspectiva y trayectoria personal, al debate sobre la investigación y la innovación en la Didáctica de las Ciencias Sociales. De ahí que comienzo estableciendo distintas etapas en ese recorrido desde los años ochenta como profesor de secundaria, hasta la década de los 90 y la actualidad como formador de profesores. Intentaré, asimismo, mantener esa perspectiva desde una posición a caballo entre la práctica innovadora y la actividad investigadora, pasando a un lado y otro de una frontera que debería ser, en oposición a la tendencia dominante en la actualidad, cada vez más permeable. Analizaremos ese itinerario investigador e innovador a través del Ámbito de Investigación (en adelante AI) de las Sociedades Actuales e Históricas, como organizador del conocimiento escolar y profesional, para a continuación aportar algunos resultados de las investigaciones e innovaciones didácticas desarrolladas con el mismo. Por último, estableceremos una serie de conclusiones y propuestas en relación con la investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales derivadas del caso analizado.

## 2. Investigación e innovación

En este binomio, a veces confuso de delimitar en sus fronteras como ya hemos apuntado, podemos establecer tres etapas, aunque no cronológicamente delimitadas por completo, en mi trayectoria profesional. En la primera, que denominamos de innovación espontánea, parto del inconformismo con mi práctica docente como profesor de secundaria, participando en la llamada Reforma de las Enseñanzas Medias, prolegómeno de la implantación de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo). En ese movimiento reformista encuentro asesoramiento pedagógico para fundamentar y experimentar una práctica innovadora que

complemento con la asistencia a las Jornadas de Investigación en la Escuela del Grupo IRES (Investigación y Renovación Escolar), además colaboro con otras profesoras y profesores de Geografía e Historia en la elaboración de materiales didácticos. Algunos de estos materiales, y otros diseñados ya en la Universidad, se publicaron en la década de los 90 como apoyo para la innovación educativa, principalmente en las aulas de Secundaria (Rodríguez Becerra et al. 1992 y 1994; Estepa, Villalobos y Rey de las Peñas, 1993; Travé y Estepa, 1994; Estepa, 1995; Estepa, Travé, Wamba, 1995; Estepa, Martínez y Baena, 1998; Estepa, 1998a).

La segunda etapa, que hemos denominado de investigación porque nos centramos más en la dirección de las primeras tesis doctorales y en definir líneas de investigación prioritarias, se extiende hasta comienzos del siglo XXI, y de ella destacamos nuestra participación en las tareas de discusión y revisión del documento IV del Proyecto IRES (GIE, 1991), en la definición de las líneas de investigación del Grupo DESYM y su primer desarrollo (Jiménez Pérez et al., 1994 y 1994; Estepa, 1998b; Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998; Domínguez, Estepa, Cuenca, 1999; Estepa, 2001) y varios trabajos derivados de las tesis doctorales dirigidas en esos años (Travé, Estepa y Wamba, 1995; Estepa y Travé, 1996; Travé y Estepa, 1996; Travé y Estepa, 1997; Ávila y Estepa, 1997; Estepa, Domínguez y Cuenca, 2001).

Finalmente, la tercera etapa la hemos denominado de investigación-innovación y llega hasta la actualidad. Esta última fase se caracteriza por publicaciones en revistas de mayor impacto, asociadas a proyectos de investigación, principalmente de Educación Patrimonial, y por el diseño y experimentación del *Ámbito de Investigación de las Sociedades Actuales e Históricas*, que desarrollamos a continuación porque es a lo que dedicamos este artículo.

### **3. Investigación e innovación en el IRES y en el Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo.**

Nuestro planteamiento teórico parte de que el currículo es la *herramienta* de trabajo de los profesores, que relaciona la teoría con la práctica, el pensamiento con la acción; las llamadas competencias curriculares, pues, constituyen la columna vertebral de nuestro modelo de maestro de Ciencias Sociales. En el IRES (Porlán y Rivero, 1998), el conocimiento profesional deseable de los profesores se caracteriza como un saber práctico, que se construye como integración de la experiencia práctica y la teoría (las metadisciplinas y las disciplinas) y un conocimiento para la intervención, para la propia práctica. En este sentido, entendemos la investigación y la innovación ligadas al desarrollo del curriculum, al tratamiento de problemas curriculares, que en el caso de los maestros en formación, donde la práctica no existe o se limita al período del practicum, se trataría de problemas para la práctica centrados en el diseño curricular.

En el marco del IRES estos problemas prácticos o para la práctica deben ser problemas abiertos y complejos vinculados a intereses inmediatos y funcionales, a problemáticas específicas, a las condiciones del contexto, etc., son los denominados *Ámbitos de Investigación Profesional*. En concreto, se delimitan dos grandes grupos, aquellos que se refieren a elementos del currículo del alumno (problemas prácticos relacionados con el qué enseñar, con el cómo enseñar, con la evaluación, etc.), y aquellos otros que abordan el currículo de manera más sintética -problemas prácticos relacionados con la programación de una unidad didáctica o de todo un curso, o con la

caracterización de un modelo didáctico personal-. Además, también podrían programarse Ámbitos de Investigación Profesional referidos a ámbitos concretos de investigación del alumno (por ejemplo, ¿cómo programar una unidad didáctica sobre las sociedades actuales e históricas?). Para el desarrollo de los contenidos de este modelo de formación, en el IRES se ha diseñado el programa de investigación *Investigando Nuestra Práctica*.

Por otra parte, el *Proyecto Investigando Nuestro Mundo* (en adelante INM), se define como una propuesta curricular de carácter integrado que propugna la construcción y estructuración progresiva del conocimiento escolar a partir de la investigación de problemas concretos relacionados con el medio socionatural (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005). En su elaboración pueden diferenciarse al menos cinco niveles. Centrando nuestra atención en el tercer nivel, en el Proyecto Curricular se postula la necesidad de que el conocimiento científico-disciplinar no sea el único referente del conocimiento escolar, sino que debe realizarse una elaboración más compleja con una diversidad de fuentes, entre las que además de este conocimiento, habría que contar con el conocimiento cotidiano; la problemática socioambiental y el conocimiento metadisciplinar, que está constituido por distintos componentes relacionados entre sí (epistemológicos, cosmovisiones ideológicas y una cierta ontología), que pretende garantizar la orientación de las finalidades educativas.

Es aquí donde surgen los Ámbitos de Investigación, que son propuestas de selección y organización del conocimiento escolar sobre aspectos concretos de la realidad susceptibles de constituir objetos de estudio en la escuela, y constituyen una de las piezas clave del proyecto al permitir enlazar de forma coherente y funcional la propuesta de conocimiento escolar deseable, de este tercer escalón, y las estrategias de enseñanza por investigación, determinando posibles problemas a investigar con los alumnos en cada AI, en relación con las intenciones educativas (Cañal, 1994). El papel de los AI como organizadores del conocimiento profesional es proporcionar información al profesorado interesado en el desarrollo del proyecto curricular sobre todos y cada uno de los problemas a los que se enfrenta cuando programa o planifica la actividad que va a desarrollar en el aula en torno a estas temáticas: la *formulación de los contenidos escolares* –para qué enseñar, qué contenidos y cómo seleccionarlos, secuenciarlos y organizarlos-; el ajuste de nuestra intervención a la *evolución de las ideas de niños y niñas* –cómo adaptar los contenidos seleccionados a las características de los alumnos, qué ideas tienen éstos, cómo conocerlas y tenerlas en cuenta; las *estrategias de enseñanza* –cómo transformar los contenidos en actividades de clase, qué tipos de actividades, cómo organizarlas en el espacio y en el tiempo, cómo dar protagonismo a los alumnos, qué recursos didácticos emplear en cada momento-; o la *regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje*, qué y cómo evaluar (Estepa, 2011b).

Como cada AIE aborda analíticamente todos los elementos del currículo del alumno en torno a un contenido concreto -e incluso algunos aspectos del currículo de forma sintética, como el diseño de unidades didácticas-, desde nuestra perspectiva puede considerarse igualmente un *cruce* de los diferentes Ámbitos de Investigación Profesional del Proyecto Investigando Nuestra Práctica; es decir, un organizador del conocimiento profesional deseable en torno a un contenido escolar específico. Así, el Proyecto Curricular INM basado en los AI no sólo puede constituir un instrumento para la formación permanente de los maestros utilizado como apoyo en el diseño y

experimentación de unidades didácticas en el ámbito sacionatural, sino que también en nuestra práctica como profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales el currículo del maestro en formación lo planteamos como la investigación y reflexión sobre problemas para la práctica en torno a unos contenidos concretos de Ciencias Sociales, constituyendo los materiales diseñados para los AI de temática más específicamente social (las sociedades actuales e históricas, las actividades económicas y los asentamientos humanos), el soporte de las actividades que se desarrollan en el aula para la formación del estudiante para maestro en el conocimiento escolar, que se convierte de este modo en el organizador del conocimiento profesional deseable. Investigación educativa e innovación didáctica, por tanto, se conjugan en torno al diseño y experimentación de los AI del Proyecto INM. Así, colaborando en el desarrollo de este proyecto he estado configurando la nueva orientación de mi programa formativo para estudiantes de maestro; investigando propuestas curriculares alternativas para el alumnado de Primaria, he elaborado estudios y materiales para la formación inicial de maestros, lo que supone el desarrollo de procesos de innovación en mi propia práctica como formador.

#### **4. El AI de las Sociedades Actuales e Históricas**

De los ocho AI que componen INM nosotros hemos diseñado y experimentado el denominado Sociedades Actuales e Históricas, que integra en un solo bloque de contenidos escolares los aspectos políticos, sociales, culturales e históricos (Estepa, 2003b, 2007). Configurado de este modo, el AI que presentamos no constituye un núcleo de contenidos tradicional de los currículos oficiales y proyectos curriculares porque se abordan en él a la vez las sociedades actuales y las históricas, que se presentan como un subsistema de la realidad sacionatural en el que se estudian de forma integrada los fenómenos políticos, sociales, culturales -los económicos también, por supuesto, aunque se trabajan más a fondo y de manera específica en el AI de las actividades económicas-, formando parte la dimensión histórica de los cambios y permanencias que se dan en dichos fenómenos. No se pretende un tratamiento diferenciado, ni secuenciado cronológicamente, de las sociedades históricas, sino más bien una perspectiva histórica de los problemas del presente y un desarrollo en los niños de las capacidades para apreciar la existencia de un tiempo social e histórico.

El diseño del AI se ocupa en primer lugar del qué enseñar en relación con las sociedades actuales e históricas partiendo de las disciplinas, los problemas socioambientales y el análisis sistémico, así como las ideas e intereses del alumnado que, en la lógica del proyecto curricular, conforman el cuarto pilar en la selección del conocimiento escolar. Tras estos estudios, se presenta la propuesta de contenidos de enseñanza para toda la etapa, con orientaciones para su adaptación al nivel de conocimiento de los alumnos. Además, se organizan estos contenidos como problemas a investigar en la enseñanza utilizando una metodología investigativa, la que se postula en este proyecto como más adecuada para el aprendizaje del alumno y el desarrollo profesional del maestro.

El cómo enseñar se aborda exponiendo en primer lugar un amplio repertorio de actividades que pueden realizarse en aula, siempre que se contextualicen en función del centro escolar y las características de los alumnos. En esta misma línea se ofrecen propuestas de unidades didácticas

para los tres ciclos de Primaria, así como tres ejemplificaciones –una por ciclo- diseñadas y preparadas para que los equipos de maestros en ejercicio, tras su adaptación, puedan experimentar en el aula. Con ello, el profesorado cuenta con materiales más concretos que puedan facilitar su labor como diseñador del currículum, en ningún caso se trata de una oferta cerrada y lista para aplicar a modo de libro de texto.

Finalmente, se configura un banco de recursos que permita la consulta y utilización de fuentes bibliográficas, páginas Web, materiales didácticos, CD-ROM, vídeos, etc., con los que diseñar actividades y/o unidades didácticas sobre las sociedades actuales e históricas.

## **5. Resultados**

A continuación, presentamos algunos resultados de las investigaciones e innovaciones didácticas desarrolladas en relación con el AI de las Sociedad actuales e históricas a partir de 2003, a través de cinco líneas de trabajo: investigaciones acerca de las concepciones del alumnado de Primaria, así como de los estudiantes para maestro, innovación docente en la formación inicial y, en particular, en el diseño curricular en Educación Patrimonial y análisis de libros de texto.

### **5.1. Investigaciones acerca de las concepciones del alumnado**

Para el diseño del AI llevamos a cabo una investigación con alumnado de Primaria de primer, segundo y tercer ciclo, así como con los estudiantes para maestro, con los que establecimos comparaciones, en el que explorábamos sus concepciones acerca de cuatro aspectos de la realidad social: los conflictos bélicos, el cambio en las sociedades, las funciones de la actividad política y las actitudes ante la diversidad cultural (Estepa, 2003a, y 2004; Estepa y Domínguez, 2005).

En los resultados de este estudio nos apoyamos para describir la evolución de tales concepciones, detectando algunas dificultades de aprendizaje, al objeto de formular una hipótesis general de construcción del conocimiento de los de los alumnos en relación con las sociedades actuales e históricas. En esta se apoya nuestra propuesta de selección de conocimiento escolar en relación con las Sociedades Actuales e Históricas, para procurar una proximidad a las experiencias, intereses, ideas y desarrollo intelectual del alumnado, cuestionar y problematizar sus concepciones y, en definitiva, mejorar su entendimiento, comprensión y capacidad de intervención en el medio socionatural.

### **5.2. Investigación de estudiantes para maestro**

También en relación con el diseño del AI, llevamos a cabo una investigación sobre el conocimiento del contenido de los alumnos en formación inicial acerca de las sociedades actuales e históricas (Estepa y Cuenca, 2009), que completamos con un estudio sobre el conocimiento didáctico del contenido de los estudiantes para maestro, indagando sobre su visión de las finalidades de la enseñanza, las fuentes para la determinación del conocimiento escolar, composición y articulación interna del contenido escolar y la concepción del proceso de

enseñanza-aprendizaje. El objetivo de este estudio es conocer las concepciones de los futuros maestros respecto a la enseñanza de las Sociedades Actuales e Históricas y su conocimiento de los contenidos sobre este Ámbito de Investigación, identificar su nivel de desarrollo y detectar los posibles obstáculos que puedan presentar en la evolución de su conocimiento profesional, con el fin de detectar sus necesidades de formación respecto a esta componente del conocimiento profesional.

Tal estudio aportó como resultados (Cuenca y Estepa, 2007), en cuanto a las finalidades, el predominio del segundo nivel de desarrollo profesional, en el que aparecen *dualismos* o mezclas de planteamientos en las respuestas, según el propósito final se centre en el aprendizaje de las disciplinas sociales -característico de la tendencia tecnológica-, o, lo que es más frecuente, en que los alumnos adquieran una formación adecuada para desenvolverse en la vida cotidiana de forma autónoma y crítica (tendencia espontaneísta). Incluso hemos encontrado algunos estudiantes que persiguen finalidades que podemos caracterizar propias de la tendencia investigativa; sin embargo, no observamos continuidad de esta perspectiva minoritaria en el resto de los elementos curriculares estudiados, lo que nos lleva a la detección de un primer obstáculo en el desarrollo profesional: la dificultad para convertir las intenciones en acciones, es decir, para diseñar propuestas de enseñanza coherentes y fundamentadas con aquello que estos estudiantes consideran como finalidad básica del conocimiento social y, en particular, de la enseñanza de las sociedades actuales e históricas.

En cuanto a la problemática del *qué enseñar*, también observamos, que la mayoría de la muestra se sitúa en el segundo nivel de desarrollo profesional, si bien son muy numerosos los estudiantes para maestro que entienden los contenidos escolares como versiones simplificadas de los contenidos sociales, por lo que se encuentran en el nivel de partida respecto a este problema profesional. En este caso observamos, como señala Porlán (1999), dos reduccionismos que actúan como fuertes obstáculos para una mayor evolución del conocimiento profesional: por un lado, la visión tradicional y la tecnológica presentan un *reduccionismo academicista*, al considerar o seguir considerando, que en la Educación Primaria los alumnos deben aprender, de una manera más o menos simple, los contenidos de las disciplinas; por otro lado, la tendencia espontaneísta adolece de un *reduccionismo fenomenológico*, al entender que en la escuela se deben trabajar fundamentalmente aquellos contenidos próximos a las experiencias e intereses inmediatos de los alumnos, con lo que se renuncia a hacer más complejas tales concepciones espontáneas.

En lo referente a las concepciones sobre el aprendizaje, observamos que aún es menor la mayoría de la muestra que adscribimos al segundo nivel de desarrollo profesional, lo que evidencia el fuerte arraigo en los estudiantes para maestro de una visión del aprendizaje *aditivo simple*, en la que los alumnos aprenden si están atentos a la explicación del profesor y si estudian los contenidos expuestos por él y los que se presentan en el libro de texto, infravalorando las concepciones de los alumnos, a no ser sus errores conceptuales o la "falta de base".

No obstante, la mayoría exigua de la muestra que se encuentra en los niveles intermedios representa una mejora del conocimiento profesional a este respecto, participando de una concepción del aprendizaje *aditivo complejo* de corte espontaneísta que es muy frecuente entre los profesores de primaria; según la cual los alumnos, si están suficientemente motivados para la

exploración de su medio, son capaces, por sí mismos, de descubrir las verdades que ya se encuentran presentes en la realidad que observan. El obstáculo para el desarrollo profesional en este caso se debe a que se tienen en cuenta los intereses y las necesidades de los alumnos, los aspectos afectivos y de motivación, pero no tanto sus ideas sobre los conceptos sociales, sus concepciones sobre la realidad social, ni se propicia su explicitación ni discusión, por lo que es difícil que tales ideas puedan hacerse evolucionar. También hemos podido observar que los estudiantes para maestro no contemplan dificultades de aprendizaje de orden procedimental, de lo que inferimos otro obstáculo para el desarrollo profesional: el desconocimiento de los contenidos procedimentales.

Respecto a la metodología didáctica, hemos podido observar que es el elemento del currículum, junto con la evaluación, donde encontramos un mayor número de maestros en formación en el segundo nivel de desarrollo profesional. Surgen así de nuevo, en claro rechazo a su experiencia discente, ideas innovadoras que reflejan posturas duales, en las que el profesor sigue ocupando un papel fundamental, de introducción o cierre, pero se añaden otros recursos y actividades. Hemos podido apreciar igualmente una cierta disociación –lo social suele considerarse un conocimiento más teórico- entre los aspectos teóricos y prácticos del conocimiento, de forma que éste primero se aprende y luego se utiliza, lo que implica que las actividades se entienden como algo parcial de carácter práctico, muy ligadas a la manipulación concreta del alumnado.

A este respecto, en la tendencia dominante en la muestra hemos observado además un diseño de la secuencia de tareas muy poco detallada y muy abierta, plegada en gran manera a las motivaciones e intereses concretos que los alumnos manifiesten espontáneamente, introduciendo recursos y materiales didácticos poco variados, así como fuentes de información poco diversificadas, que utilizan escasamente el entorno y su problemática. Es precisamente en el *activismo* que subyace en esta tendencia, en el que las actividades se realizan sin una finalidad claramente entendida por el alumno e incluso por el profesor, y en la pobreza de actividades y materiales didácticos que se proponen, donde detectamos dos obstáculos importantes para el desarrollo profesional.

En referencia a la evaluación, establecemos un paralelismo con la metodología didáctica. Así, también como rechazo a su experiencia discente, una amplia mayoría de la muestra no entiende la evaluación basada exclusivamente en exámenes, aunque éstos siguen ocupando un importante papel como instrumento para valorar los aprendizajes adquiridos. La importancia que se concede a la motivación, el interés y la actitud del alumno es precisamente la que nuevamente pone de manifiesto la fuerte presencia en la muestra de la tendencia espontaneísta; sin embargo, es escasa la diversificación de los instrumentos de evaluación, entre los que ni siquiera se cita el cuaderno del alumno. Todo ello parece indicar que las concepciones sobre la evaluación de los estudiantes son producto más de un intento de respuesta a la sufrida como alumnos, que de una reflexión fundamentada sobre su carácter selectivo y sancionador, poniendo de manifiesto también un gran desconocimiento sobre los instrumentos para valorar el aprendizaje de los alumnos.



Finalmente, en relación con las dimensiones curriculares detectamos, en la línea que señalan Porlán y Rivero (1998), una tendencia hacia una *visión aditiva del currículo*, según la cual los elementos curriculares no forman parte de un sistema integrado y coherente. Esto explica que encontremos en la muestra ciertos sujetos que, sobre todo en los contenidos y en el aprendizaje pueden tener concepciones tradicionales, mientras que en la metodología y la evaluación pueden ser espontaneístas.

### **5.3. Innovación en la formación inicial**

Uno de los principios orientadores de la formación del profesorado en el IRES es la coherencia entre el modelo de formación y el modelo didáctico que se propone. La relación entre el modelo de formación y el modelo didáctico se fundamenta en el *principio del isomorfismo*. Si en nuestro caso el modelo Didáctico de Investigación en la Escuela es el modelo de referencia al que deben aproximarse los estudiantes de Magisterio, evidentemente, ese conocimiento debe construirse en las clases de Didáctica de las Ciencias Sociales de una forma coherente con lo postulado por dicho modelo, tanto desde el punto de vista de los contenidos formativos como de las estrategias metodológicas y de evaluación.

La isomorfía es, de hecho, una de las características inherentes a la formación del profesorado, de suerte que todos los elementos utilizados en la formación son potencialmente un modelo, un objeto de aprendizaje para el futuro profesor. La forma en que se trabaja el conocimiento profesional con los estudiantes de Magisterio constituye un contenido para los futuros maestros y maestras. En el caso de la formación inicial, como en otros contextos de aprendizaje, resulta necesario que el futuro maestro o maestra sea capaz de ver “funcionando en la práctica” el discurso didáctico que le estamos presentando, sobre todo si queremos que, realmente, transfiera al contexto escolar los aprendizajes adquiridos en el aula universitaria. Por ello, el isomorfismo existente entre la situación de formación inicial y la situación de la práctica profesional, constituye una condición necesaria para que pueda existir una transferencia de conocimientos de una situación a otra. Así, en las clases de Didáctica de las Ciencias Sociales se trabaja conforme a una metodología con enfoque de investigación, llevando a cabo una secuencia de actividades a partir de problemas, teniendo en cuenta las concepciones de los estudiantes y llevando a cabo actividades de búsqueda de información y de estructuración (Estepa, 2011a).

Junto al isomorfismo, la otra característica de la innovación en la formación inicial es trabajar lo que hemos denominado “problemas para la práctica” a partir del diseño en grupo por los estudiantes para maestro de unidades didácticas sobre las sociedades actuales e históricas con un enfoque investigador. De este modo, el Proyecto INM (6-12) se convierte en el eje del programa formativo, y el diseño de unidades sobre el AI en el vehículo para trabajar los problemas del curriculum relacionados con las finalidades y objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Se trata de valorar la potencialidad de un programa formativo basado en los AI para cuestionar las concepciones de los estudiantes de maestro sobre el conocimiento social y su enseñanza-aprendizaje, para aprender a diseñar unidades didácticas y desarrollar sus competencias curriculares, para, en fin, promover su desarrollo profesional. Con este objetivo, hemos realizado análisis de todas las actividades relacionadas con la utilización de *Investigando*

*las sociedades actuales e históricas* en desarrollo de nuestro programa y guías docentes, especialmente de los diseños de unidades didácticas para los tres ciclos de la Educación Primaria que deben realizar en equipo. De este modo, la experimentación del AI en la formación inicial constituye la experimentación de nuestro propio programa formativo, con lo que estamos investigando sobre nuestra práctica, sobre la práctica de la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

De la experimentación con este AI hemos publicado (Estepa y Travé, 2012) algunas producciones de los estudiantes para maestro, en las que se enfrentan al *para qué, qué y cómo* enseñar de la propuesta curricular a través del diseño de unidades didácticas que van elaborando, a modo de portfolio, en las carpetas de investigación de grupo. No obstante, en el siguiente apartado desarrollaremos más esta experimentación en la formación inicial en relación con el diseño curricular en Educación Patrimonial.

Los resultados de la experimentación curricular llevada a cabo han puesto de manifiesto que las propuestas de investigación en el aula de educación superior y primaria que promuevan el diseño, desarrollo y evaluación del currículo, contribuyen en gran medida al desarrollo profesional, la transformación didáctica y social, así como a la mejora del marco escolar.

#### **5.4. Diseño curricular en Educación Patrimonial**

Una de las finalidades de nuestro AI es *educar para la valoración y disfrute del patrimonio cultural y la defensa de su conservación y difusión*. Se trata de un valor básico que fundamenta la propia democracia pero que, para nosotros, constituye una finalidad específica de este AI que debe comprender al menos el interés por el conocimiento de ese legado, de esa herencia, ya que difícilmente puede valorarse aquello que no se conoce. Además, debe desarrollarse en el alumnado una visión integral, holística, del patrimonio, en la que como cultural se considere todos los vestigios de las actividades humanas, incluso el llamado patrimonio natural, ya que si éste existe es porque ha sido delimitado y preservado por el hombre. El estudio del patrimonio facilita la comprensión de las sociedades actuales e históricas, de forma que los elementos patrimoniales se constituyen en testigos y fuentes desde las que partir para lograr su conocimiento e incluso para tomar decisiones en el futuro, vinculándonos con nuestras raíces culturales y tradiciones, pero al mismo tiempo despertando una actitud de respeto por los diferentes símbolos culturales de otras sociedades. Todo ello debe conducir a una valoración de los elementos patrimoniales y de otras culturas, activando una conciencia de conservación frente a su expolio o destrucción en todas sus manifestaciones.

Consideramos, por tanto, que la Educación Patrimonial tiene en este Ámbito un amplio campo para su desarrollo, ya que utilizamos el patrimonio como eje estructurador y fuente del conocimiento para la enseñanza de las sociedades actuales e históricas. A través del patrimonio pretendemos que el alumnado comprenda, valore y disfrute la diversidad cultural y artística, respete las identidades individuales y colectivas y aprenda a intervenir como ciudadano crítico en los procesos de activación, gestión y conservación del patrimonio, percibiendo su dimensión histórica y los intereses políticos, ideológicos y económicos que se ponen en juego.

En dos publicaciones (Estepa, Cuenca y Martín, 2010; Estepa, Cuenca y Martín, 2015) hemos presentado los contenidos y actividades que trabajamos en la formación inicial de maestros en relación con la educación patrimonial utilizando nuestro ámbito de Investigación. En los materiales que configuran el AI aparecen, por un lado, dos unidades didácticas que pueden consultar los estudiantes, así como tres tipos de actividades que realizamos con las denominadas sesiones prácticas. En cada una de estas unidades se indican las finalidades que se persiguen y los principales contenidos que se trabajan, proponiendo algunas orientaciones didácticas para el posterior desarrollo de la secuencia de actividades por los respectivos grupos de trabajo de estudiantes para maestro, así como referencias a algunos materiales y recursos que pueden ser de utilidad para la concreción de las actividades y tareas (Estepa, 2007).

A partir de estas propuestas y experiencias didácticas los futuros maestros deben resolver los siguientes problemas en relación con el diseño de unidades didácticas: ¿qué tipo de actividades podemos utilizar para la enseñanza de las sociedades actuales e históricas? y ¿qué secuencia de actividades montar para el desarrollo de una unidad didáctica investigadora sobre el problema seleccionado?

La unidad didáctica *¿Qué huellas nos han dejado las sociedades del pasado? El patrimonio cultural*, se centra en cómo el patrimonio cultural está presente en la vida de los alumnos y alumnas en forma de restos materiales (edificios, documentos escritos, artefactos y maquinarias industriales, utillaje, etc.), pero también inmateriales (fiestas, actividades deportivas, gastronomía, costumbres y tradiciones...). Un pasado tangible e intangible, en general muy desconocido y poco valorado por el alumnado, con el que convivimos y que nos permite indagar en nuestras raíces culturales, en nuestra identidad individual y colectiva, así como conocer y respetar otras identidades. La secuencia de actividades se articula en torno a un itinerario urbano por la localidad donde se ubica el centro educativo, como punto de partida del proceso de investigación escolar, para el descubrimiento de las huellas que el pasado ha dejado en la misma.

La segunda propuesta de unidad didáctica *¿Cómo se vivía en la época en que nuestros abuelos eran niños? Las fuentes para la reconstrucción del pasado*, pretende trabajar la historia familiar, al tiempo que se hace lo propio con la historia de los objetos próximos y, muy especialmente, el conocimiento y valoración de las fuentes.

Respecto a los tres tipos de actividades que realizamos con los estudiantes para maestro relacionadas con la educación patrimonial en *Investigando las Sociedades Actuales e Históricas*; la primera va dirigida a organizar y transformar la información, la segunda, es de observación/manejo de objetos y réplicas y la tercera, de movilización de contenidos a partir de documentos gráficos, concretándose en Líneas del tiempo, la Caja cronológica y los Modelos de evolución histórica, actividades que ya aparecían propuestas en el diseño de las unidades anteriormente comentadas.

## 5.5. Análisis de libros de texto

Otra línea de investigación en relación con el AI de las Sociedades Actuales e Históricas focaliza la atención sobre los materiales curriculares con el objetivo de analizar la fundamentación didáctica que explícita o tácitamente presentaban los libros de texto de Conocimiento del Medio,

en la actualidad de Ciencias Sociales. Para ello, se han seleccionado los temas referidos a sociedades actuales e históricas, ente otros, en la etapa de Educación Primaria, a través del estudio de las editoriales mayoritarias del panorama español y de entrevistas al profesorado que las utiliza. De los resultados de este estudio podemos extraer algunas consideraciones relevantes que planteamos a continuación de forma sintética y esquemática:

a) El conocimiento escolar que se maneja en los libros de texto referente a sociedades actuales e históricas es, en gran medida, una copia reducida del conocimiento científico, si bien encontramos algunos ejemplos en el primer ciclo en los que se busca una mayor aproximación al conocimiento cotidiano del alumnado.

b) En cuanto a los aspectos axiológicos, aunque el propósito básico de los libros de texto analizados es aportar al alumnado los conocimientos necesarios para superar los cursos escolares, también tiene cierta importancia la finalidad cultural y de supuesto respeto por el medio, esto último en muchas ocasiones lo hemos encontrado en el libro del profesor a modo de sugerencia, comentario o recomendación.

c) En lo referente a los aspectos psicológicos, hemos encontrado, respecto al tipo de aprendizaje que favorece el material, que se trata en la mayoría de los temas de un aprendizaje memorístico, principalmente de fechas y nombres, aunque también existen algunos ejemplos que tratan de favorecer un aprendizaje muy superficialmente relacionado con las ideas e intereses del alumnado, buscando la contextualización en el entorno del alumnado, si bien de nuevo estas propuestas se plantean solo en el libro del profesor.

d) Los obstáculos que se observan en el conocimiento social, histórico y económico que transmiten los materiales analizados, corroborados por las declaraciones del profesorado, son fundamentalmente que los libros de texto contribuyen escasamente a lograr una comprensión histórica y actualizada del funcionamiento social y económico de las sociedades.

La investigación didáctica ha demostrado que el manual escolar continúa siendo el material escolar mayoritario en la práctica de aula, sin embargo, los resultados de nuestra investigación detectan obstáculos en tales manuales que dificultan la comprensión por el alumnado de las complejas sociedades actuales e históricas, por lo que es preciso acometer una labor de investigación e innovación didáctica y científica de los libros de texto que supere tales obstáculos. Se necesitan materiales curriculares para la enseñanza de nuestro AI que, en el aspecto epistemológico, propongan secuencias de conocimiento escolar basadas en la interacción del conocimiento cotidiano del alumnado en relación con lo social y el científico; en el aspecto axiológico, favorezcan actitudes y valores hacia un pensamiento práctico, reflexivo y crítico para contribuir a mejorar la realidad socioambiental; y, en cuanto a los aspectos psicológicos, promuevan un aprendizaje significativo y relevante relacionando las ideas personales y los intereses del alumnado con las nuevas informaciones procedentes de fuentes diversas.

## **6. Conclusiones y propuestas**

En un intento de recapitulación de lo tratado, una primera conclusión que destacamos es la necesidad de fomentar la investigación didáctica en el marco de un proyecto curricular porque:

- La innovación en la formación inicial o en el aula va más allá de actividades puntuales al plantearse en la lógica y desarrollo de un programa formativo.
- Rompe el divorcio entre investigación y práctica, al establecer aquella vinculada a la experimentación curricular.
- La innovación debe tener un seguimiento investigador para que no sea anecdótica y facilite procesos de reflexión sobre la acción que estimulen el desarrollo profesional.
- Promueve el trabajo en equipo del profesorado que participa en la experimentación del proyecto.
- Vincula investigación, experimentación curricular y formación del profesorado, sea inicial o permanente.

Igualmente, es necesario el fomento de la investigación-innovación en el marco de convocatorias competitivas de proyectos de investigación, así como de proyectos de innovación docente en la Universidad, como el FIDOP, que se está desarrollando en la Universidad de Sevilla.

Respecto al rigor y validez de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, la clave debe estar en la metodología de la investigación y, en particular, en los instrumentos para la recogida y análisis de la información

También consideramos de gran interés para una mayor valoración de la calidad de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, la publicación en revistas de mayor impacto, aunque ello pone de manifiesto una gran contradicción: a mayor impacto de la revista, menor acceso del profesorado potencial beneficiario. Ello influye en el desfase que observamos entre el volumen y finura de la producción científica y las dificultades del profesorado para acceder a estos resultados y darles sentido. En definitiva, apreciamos importantes limitaciones del profesorado para trasladar a la práctica e integrar en su actividad docente los resultados de dichas investigaciones. Y es que ese impacto de la investigación, es muy necesario que repercuta en la mejora de la práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales para que responda más a necesidades reales de la misma que a móviles académicos. De ahí que consideremos fundamental la investigación basada en el análisis de la práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales en todos los niveles educativos, siendo necesario para ello una mayor apertura de las aulas a la observación investigadora.

Junto con la necesidad de un mayor impacto de la investigación didáctica en la práctica de la enseñanza, es necesario que sus resultados contribuyan a la mejora del aprendizaje del alumnado, de los programas de formación inicial y permanente, de los libros de texto de Ciencias Sociales e influyan en la redacción del curriculum oficial y en los cambios y reformas que se planteen por las administraciones educativas.

Desde nuestra perspectiva, es necesaria igualmente la ruptura con las convencionales formas de concebir el papel del investigador universitario, procurando la formación de equipos internivelares (universitarios y no universitarios) para evitar el divorcio entre teóricos y prácticos, entre Universidad y Escuela.

Es también deseable, construir conocimiento, compartido con campos investigación afines, como otras Didácticas Específicas, Didáctica General, Psicología de la Educación y otras Ciencias Sociales.

Finalmente, consideramos necesaria una mayor participación y contacto con redes de docentes innovadores e investigadores en la enseñanza de las Ciencias Sociales, como CLIO EN RED (Red de Profesores de Geografía e Historia y Didáctica de las Ciencias Sociales), GEOFORO, Red IRES, Con + Ciencia, Historia a Debate y Encuentro de Docentes de Ciencias Sociales (eDccss)

### Referencias bibliográficas

- Ávila, R.M. y Estepa, J. (1997). El conocimiento profesional de los profesores de historia del arte de bachillerato. una propuesta metodológica. En *La Formación del Profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 87-94). Sevilla: Díada
- Cañal, P. (1994). Los ámbitos de investigación como organizadores del conocimiento escolar en la propuesta curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12). *Investigación en la Escuela*, 23, 87-94.
- Cañal, P., Pozuelos, F.J. y Travé, G. (2005). *Descripción General y Fundamentos. Proyecto Curricular INM (6-12)*. Sevilla: Díada.
- Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2007). Las concepciones de los docentes y el desarrollo profesional: dos estudios desde la formación inicial en Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 61, 85-98.
- Domínguez, C.; Estepa, J. y Cuenca, J.M. (Eds.) (1999). *El museo. Un espacio para el aprendizaje*. Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva
- Estepa, J. (1995). El archivo en la enseñanza de la Historia. *Revista TRIA*, 2, 55-72.
- Estepa, J. (1998b). El conocimiento escolar en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 35, 43-52
- Estepa, J. (1998a). Proyectos curriculares de Ciencias Sociales para la investigación en el aula. En G. Travé y F.J. Pozuelos *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora* (pp. 61-78). Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Estepa, J. (2001) El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-105.
- Estepa, J. (2003a). Concepciones de los alumnos de primaria sobre el cambio en las sociedades. Una investigación empírica. *Reseñas de enseñanza de la Historia*, 1, 213-226.
- Estepa, J. (2003b). Investigando las sociedades actuales e históricas. *Investigación en la Escuela*, 51, 27-38.
- Estepa, J. (2004). *Concepciones sobre las sociedades actuales e históricas y su enseñanza en la Educación Primaria. Implicaciones para el diseño del Ámbito de Investigación Escolar*. Estudio inédito parcialmente.
- Estepa, J. (2007). *Investigando las sociedades actuales e históricas. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Sevilla: Díada.

- Estepa, J. (2011a). Entre la práctica reflexiva y la investigación educativa: hacia un nuevo perfil profesional. En J. Vallés, D. Álvarez y R. Rickenmann (Ed.), *La activitat docent. Intervenció, innovació, investigació* (pp. 335-344). Gerona: Documenta Universitaria
- Estepa, J. (2011b). La formación del profesorado para enseñar la participación en el Grado de Maestro y en el Master de Profesorado de Secundaria. Una alternativa basada en los problemas prácticos profesionales. En N. De Alba; F. F. García Pérez y A. Santisteban (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (v. II, pp. 211-220). Sevilla: Díada Editora..
- Estepa, J. y Cuenca, J.M. (2009). What Do Trainee Teachers Know and What Do They Think About Social Studies? In M.L. Albertson (Edit.) *Developments in Higher Education* (pp.59-80). Hauppauge. Nova Science Publishers.
- Estepa, J., Cuenca, J.M. y Martín Cáceres, M.J. (2010). Enseñar y aprender las sociedades actuales e históricas a través del Patrimonio. En *Actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la Historia* (pp.234-245). Santiago de Compostela.
- Estepa, J., Cuenca, J.M. y Martín Cáceres, M.J. (2015) La enseñanza de las sociedades actuales e históricas a través del patrimonio. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79,33-40.
- Estepa, J., Domínguez, C. y Cuenca, J.M. (1998) La enseñanza de valores a través del patrimonio. En AAVV *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales. Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 327-336). Universitat de Lleida- Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Estepa, J., Domínguez, C. y Cuenca, J.M. (2001). *Museo y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Publicaciones Universidad de Huelva
- Estepa, J. y Domínguez. C. (2005). Actitudes de los alumnos de primaria y estudiantes para maestro ante la diversidad cultural. En M. García Ruiz y otros (eds.) *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo* (pp. 345-358). Almería, AUPDCCS y Servicio de Publicaciones de la U. Almería.
- Estepa, J., Martínez, M.C. y Baena, R. (1998). *Ciencias Sociales, Andalucía. Ínsula Barataria, ESO*. Madrid: Akal.
- Estepa, J. y Travé, G. (1996). Las actividades económicas y el impacto ambiental: Propuestas Didácticas. *La Educación Ambiental en Andalucía* (pp. 229-233). Sevilla: Consejería de Medio Ambiente de la Junta de Andalucía.
- Estepa, 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. (Enlace web: <http://www.aufop.com> -)
- Estepa, J., Travé, G. y Wamba, A. (1995) De Qué Vivimos: las Actividades Económicas. *Materiales Curriculares Educación Secundaria Obligatoria* (vol. 26, pp.75-150. Sevilla: Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa.
- Estepa, J., Villalobos, J. y Rey de las Peñas, R. (1993) *Aprender con... el archivo*. Sevilla: Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado

- GIE (1991) *Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES) I. El modelo didáctico de Investigación en la Escuela II. El marco curricular III. El currículo para la formación permanente del profesorado IV. Investigando Nuestro Mundo*. Sevilla: Díada.
- Jiménez Pérez, R., Wamba, A.M., Estepa, J., Contreras González, L.C. y Carrillo, J. (1994). El Diseño Curricular y la Formación del Profesorado como nexos de investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas. *Investigación en la Escuela*, 24, 71-78.
- Jiménez Pérez, R., Wamba, A.M., Estepa, J., Contreras González, L.C. y Carrillo, J. (1994). La Construction du Curriculum et la Formation des Enseignants comme terrain de Recherche en Didactique des Sciences Expérimentales, Sociales et Mathématiques. *Aster*, 19, 77-85.
- Porlán, R. (1999) Formulación de contenidos escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, 48-49.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998) *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Diada.
- Rodríguez Becerra, S., Checa, F., Estepa, J., García Trujillo, J.L. Romero, M.L. y Vázquez Hierro, MD. (1992) *Proyecto Demófilo Cultura Popular Andaluza. Guía del Profesor. Cuaderno del Alumno*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Rodríguez Becerra, S., Checa, F. Estepa, J., García Trujillo, J.L. Romero, M.L. y Vázquez Hierro, MD (1994) *Proyecto Demófilo Cultura Popular Andaluza. Guía del Proyecto*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Travé, G. y Estepa, J. (1994). ¿De qué vivimos? *Cuadernos de Pedagogía*, 231, 60-63
- Travé, G. y Estepa, J. (1997). La investigación sobre la enseñanza de las nociones económicas: perspectivas desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En *La Formación del Profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 27-36). Sevilla: Díada.
- Travé, G. y Estepa, J. (1996). La Experimentación Curricular en Ciencias Sociales como base para el Cambio de la Práctica Educativa. *La Experimentación Curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y Perspectivas* (vol. 1pp.11-128). Sevilla: Alfar.
- Travé, G. Estepa, J. y Wamba, A.M. (1995). La enseñanza de conocimientos económicos en la E.S.O. Selección de problemas y actividades de investigación *Investigación en la Escuela*, 25, 71-78.