

# ROMPIENDO BARRERAS EN LA INVESTIGACIÓN

KENNETH DELGADO SANTA GADEA / WALTER FEDERICO GADEA / SARA VERA - QUIÑONEZ





# Rompiendo Barreras en la Investigación

Kenneth Delgado Santa Gadea  
Walter Federico Gadea  
Sara Vera - Quiñonez  
Coordinadores



Primera edición en español, 2018

Este texto ha sido sometido a un proceso de evaluación por pares externos con base en la normativa editorial de la UTMACH

---

Ediciones UTMACH

Gestión de proyectos editoriales universitarios

195 pag; 22X19cm - (Colección REDES 2017)

Título: Rompiendo Barreras en la Investigación. / Kenneth Delgado Santa Gadea / Walter Federico Gadea / Sara Vera - Quiñonez (Coordinadores)

ISBN: 978-9942-24-087-3

*Publicación digital*

---

Título del libro: Rompiendo Barreras en la Investigación.

ISBN: 978-9942-24-087-3

Comentarios y sugerencias: [editorial@utmachala.edu.ec](mailto:editorial@utmachala.edu.ec)

Diseño de portada: MZ Diseño Editorial

Diagramación: MZ Diseño Editorial

Diseño y comunicación digital: Jorge Maza Córdova, Ms.

© Editorial UTMACH, 2018

© Kenneth Delgado / Walter Gadea / Sara Vera, por la coordinación

D.R. © UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA, 2018

Km. 5 1/2 Vía Machala Pasaje

[www.utmachala.edu.ec](http://www.utmachala.edu.ec)

Machala - Ecuador

Advertencia: "Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electro-óptico, por fotocopia o cualquier otro, existente o por existir, sin el permiso previo por escrito del titular de los derechos correspondientes".



César Quezada Abad, Ph.D  
**Rector**

Amarilis Borja Herrera, Ph.D  
**Vicerrectora Académica**

Jhonny Pérez Rodríguez, Ph.D  
**Vicerrector Administrativo**

### **COORDINACIÓN EDITORIAL**

Tomás Fontaines-Ruiz, Ph.D  
**Director de investigación**

Karina Lozano Zambrano, Ing.  
**Jefe Editor**

Elida Rivero Rodríguez, Ph.D  
Roberto Aguirre Fernández, Ph.D  
Eduardo Tusa Jumbo, Msc.  
Irán Rodríguez Delgado, Ms.  
Sandy Soto Armijos, M.Sc.  
Raquel Tinóco Egas, Msc.  
Gissela León García, Mgs.  
Sixto Chilibingua Villacis, Mgs.

### **Consejo Editorial**

Jorge Maza Córdova, Ms.  
Fernanda Tusa Jumbo, Ph.D  
Karla Ibañez Bustos, Ing.  
**Comisión de apoyo editorial**



# Índice

## Capítulo I

La investigación en las universidades: Un problema a resolver .....17

Kenneth Delgado Santa Gadea

## Capítulo II

La importancia de la investigación en la docencia ..... 31

Christian Israel Huerta Solano; Reina Mestanza Páez

## Capítulo III

La necesidad de romper barreras en la investigación: Complejidad y Sistemismo en el campo de la investigación social .....56

Walter Federico Gadea; Alfonso Chaves – Montero;  
Roberto Cuenca Jiménez

## **Capítulo IV**

El temor de difundir resultados en la investigación ..... 92

Sara Vera – Quiñonez; Marlon Carrión Macas; Irene Feijoo Jaramillo

## **Capítulo V**

La investigación educativa en el Ecuador ..... 108

Jonh Chamba Zambrano; Lenin Mendieta Toledo

## **Capítulo VI**

El inglés como lengua mundial de la investigación ..... 126

Johanna Pizarro Romero; Jessenia A. Matamoros – González;

M. Gabriela Figueroa A.

## **Capítulo VII**

Investigación, innovación y retos de la educación ciudadana  
en la enseñanza de las Ciencias Sociales ..... 146

Emilio José Delgado - Algarra

## **Capítulo VIII**

La utilización de una metodología mixta en la investigación  
social.....164

Alfonso Chaves - Montero

## **Capítulo IX**

Investigación educativa y mejora de la calidad ..... 185

Javier Augusto Nicoletti



# Presentación

El material compilado en este libro de Epistemología que se denomina “Rompiendo Barreras en la Investigación” es el resultado de la confluencia de un gran número de investigaciones que han ido convergiendo a lo largo del tiempo y a través del trabajo interuniversitario, de carácter transdisciplinario, y que brinda al investigador y a los estudiantes universitarios una gran oportunidad para profundizar en aquellos temas que hacen a la tarea de construir pensamiento científico de calidad.

Esta obra colectiva, representada por trabajos de investigadores de México, Perú, Argentina, España y Ecuador, auspiciada por la colaboración de Universidades de alto prestigio internacional, nos brinda las herramientas que facilitan el acceso a los problemas y a las técnicas más sofisticadas de investigación contemporáneas, desde una perspectiva crítica y holística. El hilo conductor del trabajo es la racionalidad científica, desde sus métodos, las disciplinas, su enseñanza en la universidad y lo más importante, desde la ética del quehacer investigador.

El capítulo inicial, redactado por el Profesor Kenneth Delgado Santa Gadea, trata acerca de “La investigación en las universidades: Un problema a resolver” En este capítulo inau-

gural del libro se sostiene que se hace ciencia para conocer la realidad y modificarla. En este sentido, se puede afirmar que la ciencia es axiomática en la medida que procura conocer la realidad y también es algorítmica al intentar cambiarla. Las funciones de la ciencia como proceso de investigación son tres: describir, explicar y predecir. Describir responde a la pregunta ¿Cómo es el objeto de estudio? Sin esto no podemos explicar ni predecir.

Explicar responde a la pregunta ¿Por qué es así el objeto o hecho que se estudia? La explicación sucede al proceso de descripción, pues nadie puede explicar lo que no se ha descrito, aquello que no se sabe cómo es. La predicción es la tercera función. Para ello se requiere utilizar la deducción, partiendo de las premisas. Responde a la pregunta ¿Qué es lo que sucederá? ¿Cómo sucederá? En toda predicción el hecho desconocido es un acontecimiento futuro: Así, un astrónomo puede predecir cuándo habrá un próximo eclipse solar. En otros casos, el hecho desconocido puede ser un acontecimiento pasado, cuando se interpretan datos que observamos en el presente para inferir hechos desconocidos que ocurrieron anteriormente; esto suele hacerse en las investigaciones históricas. Entonces se hace una retrodicción.

En el capítulo segundo, que se llama “La importancia de la investigación en la docencia” y que está escrito por el Profesor Christian Israel Huerta Solano y la Profesora Reina Mestanza Páez, se afirma que tanto la docencia como la investigación son pilares imprescindibles para la existencia y prestigio de las universidades. Sin embargo, en la praxis universitaria resulta difícil conjuntarlas, por lo que en ocasiones se limita su cumplimiento por distintos factores o se deja de ejercer alguna de éstas, lo que no sólo tiene consecuencias, favorables o no, para el docente o el investigador, sino también para aquellos estudiantes que está formando, así como para la universidad misma. Consecuentemente, en el presente capítulo se revisan los conceptos de docencia e investigación, así como la posibilidad de establecer una relación entre la docencia orientada a la investigación y de la investigación enfocada a la práctica docente.

En el capítulo tercero, escrito por los Profesores Walter Federico Gadea, Alfonso Chaves-Montero y Roberto Carlos Cuenca Jiménez, que se titula “La necesidad de romper Barreras en la investigación: Complejidad y Sistemismo en el campo de la Investigación Social”, nos encontramos ante la necesidad de superar los obstáculos epistemológicos que repercuten negativamente en la investigación. Se hace un análisis exhaustivo de las limitaciones de la investigación positivista y se lo coteja con otras corrientes críticas de gran importancia en la historia de la Epistemología. Por último, se estudia la necesidad de generar investigaciones interdisciplinarias y transdisciplinarias, rompiendo los viejos modelos de las disciplinas cerradas y los conocimientos entendidos como compartimentos estancos.

En el capítulo cuarto, elaborado por los Profesores Sara Vera - Quiñonez, Marlon Carrión Macas e Irene Feijoo Jaramillo, nos topamos con los aspectos psicológicos y culturales del investigador, justamente con “El temor de difundir resultados en la investigación”. Este interesante apartado del libro está ambientado en el entramado de un instinto común que todo ser humano atraviesa debido a diversos factores a la hora de emitir un producto, como consecuencia de un proceso investigativo; la inseguridad de brindar un conocimiento a los demás conlleva infinitamente a plantearse la búsqueda de mecanismos de supervivencia o defensa que permitan reducir la brecha entre una emoción primaria y superar un estado ansiógeno adverso al cotidiano. La investigación es un ente relevante dentro de la globalización mundial, regula el proceso metódico, sistemático, objetivo y ordenado de las hipótesis que, en la actualidad, nos permite enfrentar situaciones diversas de nuestra vida; siendo la magnitud de la expansión tecnológica aquello que nos amedrenta al llegar rápidamente a un amplísimo conglomerado sin conocer el verdadero impacto que nuestra investigación generará a través de la difusión abierta en redes de difusión internacionales.

El quinto capítulo, redactado por los Profesores John Chamba Zambrano y Lenin Mendieta Toledo, nos introdu-

cen en un aspecto clave del desarrollo de Educador, a saber: “La innovación investigativa en Ecuador”. En Ecuador, gracias a la revolución educativa, los maestros tienen la obligación de concretar sus ideas, experiencias docentes y encontramos que la investigación tiene una evolución histórica dentro de la educación ecuatoriana. En este capítulo se efectúa un análisis profundo de su importancia propiciadora en los distintos niveles educativos; la misma que no se limita a un determinado nivel, cada uno tiene su momento y su adaptación a la realidad de nuestro contexto diverso y se debe cuidar que no exista una minusvaloración de la docencia y la sobrevaloración de la investigación, puesto que docencia e investigación están ligadas, porque cada una tiene un campo de acción propio pero, que por otro lado, debe servir como un agente de cambio en la innovación educativa.

El capítulo sexto nos permite pensar en “El Inglés como Lengua Mundial de la Investigación”. Las Profesoras Johanna Pizarro Romero, Jessenia A. Matamoros – González y M. Gabriela Figueroa A. analizan la necesidad imprescindible de conocer el inglés como un requisito esencial del investigador actual. En este capítulo se aborda la importancia del inglés como lengua internacional para la investigación científica, sumado a esto se dan a conocer las técnicas de traducción que pueden ser de gran utilidad a quienes ya se encuentran inmersos en la investigación y para aquellos que inician su carrera investigadora. El conocimiento del inglés nos genera grandes oportunidades no solo como investigadores sino como agentes transmisores de una cultura mundial orientada a fortalecer las posibilidades de desarrollo científico, cultural, económico y humanístico.

En el capítulo séptimo nos introducimos en la dimensión cívica de la enseñanza de las ciencias. Este apartado que desarrolla el Profesor Emilio José Delgado-Algarra, y que se denomina “Investigación, innovación y retos de la educación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales”, se presenta a la escuela como un motor de cambio social. La educación para una ciudadanía crítica se ha convertido en una necesidad esencial de cara a la resolución de problemas

socio-ambientales relevantes de la actualidad. Por ello, a lo largo del presente capítulo se hace un repaso de las investigaciones más significativas en el campo de la educación ciudadana dentro del área de las ciencias sociales, recogiendo experiencias significativas sobre la participación democrática y atendiendo a los retos a que se enfrenta tanto la escuela como el profesor de ciencias sociales en la actualidad.

El capítulo octavo del libro, escrito por el Profesor Alfonso Chaves-Montero nos informa acerca de “La utilización de una metodología mixta en la investigación social”. Este capítulo versa sobre la importancia de utilizar una metodología mixta en una investigación social de calidad. La integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo permite tener una visión más completa del fenómeno social estudiado, ya que se pueden comparar frecuencias, factores y resultados. Los métodos de investigación mixta enriquecen la investigación desde la triangulación con una mayor amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de comprensión. Para implementar la metodología mixta, con el fin de conseguir una mayor eficacia en la investigación, los investigadores deben tener en cuenta todas las características pertinentes de los métodos cuantitativo y cualitativo.

El capítulo noveno y último de esta obra colectiva denominado “Investigación educativa y mejora de la calidad”, está a cargo del Profesor Javier Augusto Nicoletti. La investigación educativa se ha consolidado como factor imprescindible para alcanzar mayores conocimientos y comprensiones sobre la realidad, para el bienestar y el desarrollo de las personas y las sociedades. Es un campo de generación científica y tecnológica, requiriendo del diseño de estrategias complejas de corto, mediano y largo plazo, en un ámbito en el cual sea posible la planificación y seguimiento de sus resultados; a la vez, también requiere de plasticidad, para acompañar, a tiempo, las transformaciones experimentadas y contar con la capacidad de afrontar cambios, al descubrir nuevas necesidades y permitir la mejora de sus prácticas. Por ello, como actividad humana orientada a la indagación, estudio y conocimiento de la realidad, la investigación en el campo

educativo es un recurso sustancial para abordar problemas sistematizando información confiable y válida que permita satisfacer necesidades, proponiendo aportes que resuelvan las demandas que tiene la comunidad.

Establecida la diversidad de autores y de temáticas que aportan claridad y análisis crítico a esta obra colectiva, consideramos que este libro representa una mirada holística, innovadora y plural acerca de los temas más acuciantes de la realidad que vive el investigador y el educador en la actualidad. Las herramientas epistemológicas y metodológicas que aporta al estudio de las ciencias nos ayudan a percibir con mayor claridad la relevancia de la investigación científica en relación con nuestras sociedades y su incremento del bienestar.

Todos los trabajos que aparecen en este libro han pasado rigurosos sistemas de evaluación por pares y han sido revisados por los más prestigiosos investigadores dentro de cada área de investigación. A todos aquellos que han participado en este proceso, les damos las gracias.

También queremos agradecer a la Universidad Técnica de Machala (UTMACH) y en especial a la Editorial de la UTMACH por su constante apoyo y aliento en la construcción de este texto internacional.

No podemos olvidarnos de los investigadores de México, Perú, Argentina, España y Ecuador que han colaborado desinteresadamente para que el fruto de su investigación de tantos años pudiera aparecer sintetizado en este libro.

Finalmente, los Editores queremos agradecer a nuestras familias, por su comprensión y por habernos permitido ausentarnos tantas horas de la convivencia familiar, para que esta obra pudiera ver la luz. Sin este apoyo, hubiera sido imposible concluir este libro.

Los Editores

# Prólogo

Se habla mucho en el ámbito académico de la internacionalización de la investigación y del trabajo interdisciplinario. Este libro es motivador y reconfortante porque es el mejor ejemplo de una obra colectiva que combina ambos conceptos. Es un texto diáfano en su escritura, muy comprensible, tanto para los investigadores, como para aquellos estudiantes avanzados e investigadores jóvenes que quieren afrontar con éxito sus trabajos de máster y doctorado. Al mismo tiempo, de ser claro y directo, los distintos artículos presentan una gran profundidad metodológica y nos sumergen en temas y contenidos que son cruciales para fijar el derrotero de la investigación y la educación en ciencias. Me refiero concretamente a que esta obra es una buena referencia de cómo se puede abordar el tema epistemológico y didáctico desde una perspectiva actual, crítica y con una directa intencionalidad ética, a través de la cual, se deben abordar los problemas sociales y educativos desde una mirada holística y sistémica.

Este libro, que se compone de investigadores de España, Argentina, México, Perú y Ecuador, resulta capaz de establecer problemas y líneas de investigación transversales y comunes que traspasan el ámbito local, sin perder la perspectiva propia. Es decir, que se piensa lo universal desde lo local, y este esfuerzo reflexivo es relevante para poder establecer

estrategias comunes y para realizar investigaciones que sirvan a ambos lados del Atlántico.

La perspectiva metodológica y lógica de la investigación científica, los temas de la didáctica del inglés y de la didáctica de la ciudadanía parecen encontrar en estos diversos investigadores puentes que hacen posible que el libro se conecte en cada capítulo y nos hable de una racionalidad verdaderamente transversal y dinámica.

Entonces, en medio de una temática tan variada, en medio de realidades tan plurales, encontramos que hay preocupaciones comunes y solidarias: el mejoramiento de la calidad de la investigación, el rol del investigador y del docente en una misma persona, la lucha por la construcción de ciudadanos críticos y de investigadores innovadores; todo este campo de problemas es abordado con eficacia y lucidez a lo largo de los nueve capítulos que componen este libro de Epistemología.

Reconocer que la Epistemología es una pieza clave en la formación del investigador y del docente es el gran logro de este libro, que es didáctico, educativo y alentador, pero también nos crea el desafío de poder hacer que nuestra ciencia y nuestra investigación se conecte con el mundo que nos rodea mejorando el bienestar de nuestros conciudadanos. Por ello, el envite que nos plantea esta obra es doble, por un lado, nos crea el compromiso de ser mejores investigadores y, por otro, nos insta a contribuir a que el mundo que nos rodea sea menos injusto y menos desigual.

Dr. José Ordóñez García

Director del Departamento de Estética e Historia de la Filosofía  
Facultad de Filosofía de la Universidad de Sevilla



# 07

## Capítulo

# Investigación, innovación y retos de la educación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Emilio José Delgado - Algarra

## Resumen

Bajo el paradigma de una escuela entendida como motor de cambio social, la educación para una ciudadanía crítica, orientada a la justicia y competente para defender sus derechos y asumir sus responsabilidades en Democracia se ha convertido una necesidad de cara a la resolución de problemas socio-ambientales relevantes de la actualidad. Por ello, a lo largo del presente capítulo se hará un repaso a algunas de las investigaciones más significativas en el campo de la educación ciudadana dentro del área de la didáctica de las ciencias sociales, recogiendo algunas experiencias significativas sobre participación democrática y atendiendo a los retos a los que se enfrenta la escuela en general y el profesor de ciencias sociales en particular. Concluyéndose que, en

---

**Emilio José Delgado - Algarra:** Doctor y profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Huelva (UHU). Miembro del grupo de investigación DESYM, RED14 y del Proyecto EDI-PATRI "EDU2015-67953-P". Director del Centro Académico y Cultural de Asia Oriental (C.A.C.A.O.) de la UHU. Líneas de investigación: enseñanza de la historia, ciudadanía, memoria, educación para la paz e investigación-acción. Especializado en educación japonesa y española.

Más información en [https://www.researchgate.net/profile/Emilio\\_Delgado-Algarra2](https://www.researchgate.net/profile/Emilio_Delgado-Algarra2)

definitiva, es necesario formar ciudadanos justos que interioricen y hagan uso de las competencias necesarias para cambiar procesos y estructuras sociales que reproducen las injusticias a lo largo del tiempo.

### **Palabras clave**

Enseñanza de las ciencias sociales, ciudadanía, modelos de enseñanza, investigación, innovación

### **Introducción**

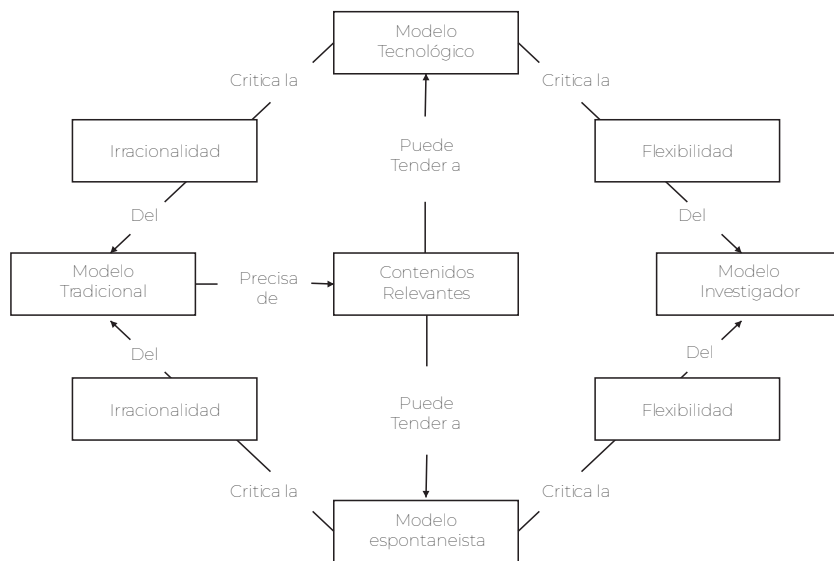
Bajo el paradigma de una escuela conectada con el contexto social, la educación para una ciudadanía crítica, orientada a la justicia y competente para defender sus derechos y asumir sus responsabilidades en Democracia se ha convertido una necesidad en el área de la didáctica de las ciencias sociales de cara resolver problemas socio-ambientales relevantes de la actualidad. En relación con los contenidos básicos relacionados con la educación ciudadana, tomando como fuentes principales Eurydice (2005) y la Evaluation of Educational Achievement [IEA] (Schulz et al, 2008), se presentan los contenidos cívicos que deben trabajarse a la hora de enseñar ciencias sociales y que se sitúan dentro de una serie de dominios: sociedades y sistemas, principios cívicos, identidades cívicas y participación cívica. Sociedades y sistemas se refiere a los mecanismos y organizaciones que sustentan los contratos cívicos, ocupándose de las relaciones cívicas entre individuos y grupos (ciudadanos), de las instituciones estatales para la representación cívica y la legislación, y las instituciones civiles que median entre las instituciones estatales y los ciudadanos. Los principios cívicos son los fundamentos éticos compartidos por una sociedad, entre los que se encuentra: igualdad, libertad, cohesión social, dignidad y justicia. Las identidades cívicas se entienden como múltiples y articuladas, incluyendo las funciones del individuo en interacción (interconexiones cívicas) y las percepciones de éste sobre dichas funciones (autoimagen cívica). La participación cívica, por último, hace referencia a las acciones llevadas a cabo por los individuos en su comunidad y se

centra en aspectos vinculados con la toma de decisiones y la influencia en la comunidad. Habiendo definido una serie de contenidos cívicos básicos, a lo largo del presente capítulo se hará un repaso a algunas investigaciones significativas en el campo de la educación ciudadana, se recogerán algunas experiencias destacadas sobre participación democrática y se atenderá a los retos a los que se enfrenta la escuela en general y profesor de ciencias sociales en particular.

### Hacia un modelo docente investigador

Como indica Estepa (2007), el docente que se dirige hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje investigador puede pasar por diferentes fases dentro de una hipótesis de progresión profesional. En este sentido, partiendo de un modelo tradicional, puede evolucionar hacia un modelo tecnológico o hacia un modelo espontaneísta, y, finalmente, puede alcanzar modelo investigativo, un modelo que se considera deseable y que requiere de la superación de las limitaciones o carencias de los modelos anteriormente indicados (figura 1).

Figura 1: Relación entre los diferentes modelos docentes



Fuente: elaboración propia

El modelo tradicional se caracteriza por su pasividad, la carencia de procesos racionales y la falta de inclusión de los intereses de los estudiantes. El profesor tradicional puede ser un experto que domina la materia y, para enseñar, puede dosificar su saber o puede que conozca la estructura interna de la materia y presentarla de forma que facilite a los estudiantes la comprensión de la misma. Tanto el contenido como las actividades previstas para la fijación del mismo se obtienen del libro de texto. Se valora exclusivamente la adquisición de conocimiento.

El modelo tecnológico surge como respuesta a la falta de racionalidad y de rigor científico del modelo tradicional. La enseñanza está muy planificada y el papel del profesor se basa en la aplicación de programaciones elaboradas por expertos. El papel del alumnado sigue siendo pasivo y falto de creatividad dado que su labor es la de realizar la secuencia de actividades propuestas por el profesor. El objetivo es que hagan todos lo mismo y al mismo tiempo. Se incluye la comunicación entre alumnos en trabajos grupales.

En el modelo espontaneísta, el profesor no planifica y no se apoya en disciplinas o teorías, no diseña actividades. El profesor es un líder afectivo y social, el alumno es el verdadero protagonista del proceso: toma decisiones, propone actividades, expresa sus necesidades e intereses, etc. La práctica tiene más importancia que la teoría y carece de una evaluación sistemática.

El modelo investigador es un modelo donde convergen teoría y práctica en un proceso de currículum experimental y sistémico. Tanto profesor como alumnado son activos. El profesor planifica y diseña las sesiones, coordina y facilita el aprendizaje del alumno y se encuentra en continua formación, siendo investigador en el aula. El alumnado construye su conocimiento a través de procesos propios de la investigación escolar, participa, toma decisiones, etc. Las actividades tienen en cuenta los conocimientos previos e intereses de los alumnos y puede ser individuales o grupales. La evaluación es sistémica y usa variedad de instrumentos. En líneas generales, el desarrollo profesional es progresivo y los modelos, como tales, son referentes ideales; de manera

que ningún profesor responde al 100% a un único modelo (Delgado-Algarra y Estepa, 2017). Dentro de los cuatro modelos, el modelo docente investigador es el que consideramos deseable, ya que, además de trabajar en base a problemas y de establecer un equilibrio entre planificación y flexibilidad, permite la sistematización y el rigor en el desarrollo de actividades innovadoras.

La investigación escolar es el enfoque metodológico sobre el cual se sustenta el presente capítulo. En relación con las estrategias y métodos generales de práctica docente, destacamos la existencia de métodos expositivos, interactivos y de caso; los métodos expositivos se basan en la actividad del profesor como centro de la acción que se realiza en el aula. La exposición, como tal, no es negativa, pero resulta conveniente que el profesor conozca el nivel del alumnado, cree un clima favorable al aprendizaje, inicie la exposición con una actividad didáctica, presente la información en forma de mapas conceptuales, ponga énfasis en los contenidos más relevantes, controle el ritmo de la exposición, utilice otras estrategias de comunicación, plantee interrogantes con frecuencia para recapitular, contextualice los contenidos, incluya algunas actividades y llegue a una síntesis final del tema. En relación con los métodos interactivos, predomina interacción alumno – alumno y alumno - profesor. Algunas de las estrategias más destacadas dentro del método interactivo son el estudio de caso, las simulaciones y el aprendizaje basado en proyectos. Finalmente, en cuanto a los métodos de aprendizaje individualizado, el objetivo principal es favorecer que cada estudiante aprenda guiado por el profesor según su ritmo y sus capacidades.

Se pueden establecer ciertas analogías con los enfoques de educación ciudadana propuestos por Galichet (1999): enfoque mimético, enfoque analógico y enfoque realista. Así pues, en cuanto a los enfoques de educación ciudadana, en el enfoque mimético se transmiten valores y se pueden generar fácilmente procesos de adoctrinamiento; en el enfoque analógico, la escuela funciona como foro de debates y resolución pacífica de conflictos, y, en enfoque realista, la ciu-

ciudadanía se construye en base a problemas de actualidad y la escuela se convierte en un contexto de participación política, social y cultural. Por otro lado, pese a las posibilidades de la inclusión de problemas relevantes en el aula, muchos profesores se sienten incómodos al trabajar con sus estudiantes problemas considerados socialmente conflictivos o al plantear debates en torno a ellos debido a sus dificultades para manejar la incertidumbre y las controversias. El equilibrio entre compromiso docente y estudiantil basado en la libertad de expresión y la ética se sitúa en el plano de la imparcialidad comprometida (López-Facal, 2011), siendo ésta una actitud deseable.

## Investigación en Educación Ciudadana

### Investigación en Estados Unidos

Yeager y Humphries (2011) ponen de manifiesto cómo varios estudios han demostrado la efectividad del debate y la argumentación en las clases de Ciencias Sociales; llegando a la conclusión de que estas actividades permiten trabajar de manera significativa aspectos conflictivos vinculados con la memoria y para la construcción de una ciudadanía democrática. Dicha conclusión es similar a la investigación que dos años antes había coordinado Waterson (2009) con cuatro prestigiosos profesores de Ciencias Sociales de Educación Secundaria.

Dada la importancia que tiene la identidad a la hora de definir nuestro apego al carácter local, nacional o supranacional de la ciudadanía, cabe destacar la investigación de Myers (2006). "Education for Global Citizenship in the US", que parte de la idea de que una ciudadanía global debe reconciliar lo universal y lo local. Para comprobar el estado de la cuestión, el autor realizó un estudio interpretativo de los programas "Northeast International High School" (NIHS) y "Midwest Program" (MP) en sistemas de educación pública; demostrando las limitaciones de dichos programas para la enseñanza del mundo y encontrando incoherencias en el

concepto de ciudadanía global que manejaban ambos programas, una incoherencia que dificultaba el desarrollo de la comprensión de cómo lo nacional influye en lo global.

Finalmente, y para cerrar con un estudio análogo a nuestro eje conductor, Gonzales (2004), en su investigación "Analysis of Rights, Obligations and Participation Concepts in Citizenship Education in High School", estudia los tres libros de texto de Educación para la Ciudadanía más usados en Estados Unidos en los institutos norteamericanos: *Civics: responsibilities and citizenship*, *American Cívico*, y *Civics for Americans*. La significatividad de este estudio se debe a que se contabilizaron las veces que se usan las palabras "Derechos", "Obligaciones" y "Participación" (más otras subcategorías). La palabra "Derechos" apareció respectivamente 708, 700 y 694 veces; la palabra "Participación" 402, 377 y 475; sin embargo, la palabra "Obligaciones" aparece 529 veces sumando los tres libros. Los derechos más destacados son los generales y, en menor medida, los legales; la participación se centra en el voto y, en menor medida, en los intereses de los grupos; y, en cuanto a las obligaciones, además de poca importancia, se entienden desde un punto de vista muy general. Esta situación es perfectamente complementaria con la investigación de Williamson y colaboradores (2003): "Collectivistic values and individualistic language as predictors of endorsement of citizenship activities among high school" en la que se concluye con que los escolares entienden la importancia de las acciones cívicas, pero no reconocen las obligaciones que les lleva a ser buenos ciudadanos, algo que es perfectamente correlacionable con el hecho de que en los últimos 25 – 30 años, en Estados Unidos, ha decaído la participación pese a existir un incremento considerable de la población.

En la búsqueda de una educación democrática, la escuela, como espacio público, debe dirigirse hacia la participación competente en la esfera pública partiendo de los intereses privados del alumnado (Hauver, 2010). En definitiva, todas estas investigaciones nos llevan a entender las relaciones que existen entre la escuela y la sociedad, y la importancia de formar ciudadanos responsables y críticos en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Esto es,

la praxis docente, el lenguaje, los contenidos, la inclusión de problemas socio-ambientales relevantes o la organización del aula y del centro van a condicionar el tipo de educación ciudadana, de manera que la escuela puede convertirse en un reproductor de contenidos o en un motor para el cambio social donde los alumnos, teniendo en cuenta el pasado, puedan asumir un compromiso y buscar soluciones a los problemas del presente con miras a construir un futuro.

## **Investigación en Europa y en España**

Como demuestra la investigación realizada por Eurydice (2005) sobre Educación para la Ciudadanía en el contexto europeo, en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria (donde no suelen haber profesores generalistas), en países que carecen de programas de formación inicial del profesorado en materia cívica y donde la “Educación para la Ciudadanía” y donde se contempla desde un enfoque explícito como materia independiente; suelen ser los profesores de Ciencias Sociales, Historia, Ética o Filosofía los encargados de impartirla. En países como Austria, República Checa, Letonia, Lituania, Finlandia, Eslovaquia y Reino Unido (Inglaterra), la formación inicial adopta la forma de “programa especial” que convierte a los profesores recién titulados en especialistas en el área de “Educación para la Ciudadanía”. Por su parte, únicamente coexistirían la formación inicial, la formación continua y los programas especiales en Austria, Letonia y Reino Unido (Inglaterra).

Muy vinculado con el mundo actual, otro de los aspectos a considerar es la importancia de la multiculturalidad. Haciendo una clara crítica a los objetivos de una ciudadanía diferenciada, una investigación sobre inmigración y educación ciudadana llevada a cabo por Davies y Harden (2010), Universidad de York, concluye con que si queremos negociar continuamente la categoría nación y pueblo, debería realizarse con todos los miembros de una comunidad y no sólo teniendo en cuenta a las personas inmigrantes; un aspecto que, según dichos autores, supone la transformación hacia un modelo de ciudadanía deseable.



Acercándonos al ámbito español, Pagés y Oller (2007) a raíz de una investigación sobre las representaciones sociales del Derecho, la Justicia y la Ley, con un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO, llegan a una serie de conclusiones entre las que cabe destacar las potencialidades que otorgan a los métodos interactivos, la inclusión de problemas relevantes y la necesidad de conectar continuamente pasado – presente – futuro de cara a reducir estereotipos y prejuicios. En relación a esta conexión de pasado, presente y futuro, Santisteban (2007) en su investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico, propone una estructura conceptual del tiempo histórico que se plantea desde una perspectiva crítica. Dicho autor concluye con una clasificación de las representaciones discentes del tiempo histórico que se resume en: pensador determinista y deslumbrado por el futuro; observador indiferente y descriptor del presente; pensador crítico y constructor del futuro; añadiendo que resulta necesario conocer las representaciones que tiene el profesorado en activo sobre el tiempo histórico.

Cabe mencionar la importancia, no sólo del uso de fuentes, sino de la evaluación de la fiabilidad, la validez y el posible sesgo ideológico de las mismas por parte del alumnado. Esto es, una de las fuentes donde impactan estos sesgos con más evidencia son las vinculadas con los medios de masa. Así, una misma problemática puede trabajarse a través del análisis de fuentes diferentes (con sus respectivos sesgos). En este sentido, Sánchez-Agustí (2011) realizó una investigación con profesores de Primaria en formación, en la cual se presentaba la portada de *El País* y de *El Mundo* del 14 de mayo de 2009 además de unos criterios de análisis definidos. El estudio concluyó con que no existía interés discente ni en la noticia principal (relacionada con el debate de Zapatero y Rajoy) ni en sus claras divergencias, todo ello en favor del análisis de aspectos formales y de noticias deportivas. Este desinterés y falta de crítica a la hora de trabajar con diferentes fuentes, supone un hándicap importante en la participación y compromiso propio de una ciudadanía responsable. Por su parte, Trafford (2008), mediante una investigación extensiva realizada en el Reino Unido, demuestra que, pese

a los avances en educación ciudadana en la enseñanza de la Historia desde la Unión Europea, la escuela democrática supone a día de hoy un modelo minoritario.

Finalmente, Delgado-Algarra y Estepa-Giménez (2016, 2017), a través de un estudio extensivo, muestran que en el profesorado de Huelva y provincia existe una sensibilidad hacia la intervención social y la crítica, aunque no hacia la transformación de la realidad, por lo que los matices participativos están limitados. Por otro lado, algunos aspectos del perfil mayoritario del profesorado encuestado suponen la existencia de divergencias muy significativas entre el pensamiento y la praxis, lo cual podría estar influyendo en la construcción de la actitud democrática del alumnado. Este hecho, convergiendo nuevamente con el estudio de Trafford (2008) en el Reino Unido, las conclusiones de la investigación antes mencionada pueden ser el reflejo de la existencia de una tradición disciplinar donde las experiencias en las cuales el alumnado asume el rol de ciudadano participativo son minoritarias.

## Experiencias Didácticas Innovadoras y Materiales Alternativos

En la web del Consejo de Europa, aparece el proyecto “Learning and teaching about the history of Europe” que fue puesto en marcha en mayo de 1997 por parte de los Ministros de Educación europeos con el objetivo de desarrollar recursos educativos innovadores para las escuelas de educación secundaria; recursos que permitiesen, entre otros objetivos, comprender los vínculos existentes entre pasado y presente.

En el terreno de la educación ciudadana y la participación democrática, cabe mencionar la propuesta de Delgado (2005), quien propone el desarrollo de procesos de participación los discentes aprovechando las potencialidades de los órganos de representación y Gobierno de las escuelas de la siguiente forma: aula, centro (consejo escolar) y entorno social más directo. Esto es, para que la escuela se convierta

en un espacio democrático, es necesario que el alumnado participe en la gestión del centro, dé su opinión y sea escuchado (Mora-Oropeza y Estepa, 2012); todo ello a través de la constitución y puesta en marcha de un consejo de alumnos.

Como afirman López-Atxurra y De la Caba, “más allá de la educación “sobre” o “para” la participación, la “educación en la participación ciudadana” debe permitir que las alumnas y alumnos puedan participar en un marco heterogéneo (...) de la toma de iniciativas, de los espacios y tiempos de innovación y creación, de las formas de deliberación y consulta, de los tipos de ayuda e intercambio que pueden brindar, de las modalidades de acción e interacción en la comunidad, de la asunción de responsabilidades y del ejercicio de derechos, así como de los gestos y comportamientos de atención personal” (2012, p.81). En relación a esto, en Sevilla se han puesto en marcha proyectos y programas destinados a facilitar la participación ciudadana. Cabe destacar el “proyecto PADEA” (Participación Democrática Ahora) en Valencina (Sevilla), cuyo objetivo es crear espacios de encuentro entre los diferentes sectores de la comunidad educativa (Álvarez, 2011), el de los “presupuestos participativos de Sevilla para niños y jóvenes” o el del “Parlamento Joven” (García-Pérez y De Alba, 2009).

Los presupuestos participativos están destinados a toda la ciudadanía, impulsando la participación de mujeres y jóvenes (Ganuza, 2005), a fecha de 2004 se encontraban implementados en Córdoba, Albacete, Puente Genil, Cabezas de San Juan, Almansa, Sevilla, Jerez de la Frontera, Getafe y Petrer. Enmarcado en el proceso de implantación del programa municipal de presupuestos participativos de Sevilla, que tuvo su inicio en 2003, surge en paralelo el programa “presupuestos participativos de Sevilla para niños y jóvenes” centrado en la escuela y colectivos juveniles (García-Pérez y De Alba, 2012). En dicho programa, los niños y jóvenes se encargan de elaborar propuestas que son llevadas por los representantes de los estudiantes a las asambleas generales de los Presupuestos Participativos del Ayuntamiento de Sevilla.

En el programa “Parlamento Joven”, por su parte, se implican por igual los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de una treintena de poblaciones de la provincia de Sevilla; siendo los participantes del programa: alcaldes, Diputación Provincial de Sevilla (que ampara el proyecto puesto en marcha en el curso 2010 - 2011), Secretaría Educativa (del colectivo Argos), agentes de dinamización juvenil (parlamentarios – alumnos) y tutores. Dicho programa está tutelado a lo largo de dos cursos académicos por la Secretaría Educativa del colectivo Argos, impulsores del proyecto (Argos. Proyectos Educativos S. L., 2012). En otras palabras, en el primer año, se cuenta con participantes de diferentes barrios y colectivos para diagnosticar problemáticas del municipio y, en segundo año, se elabora un Plan de Acción y se ponen en marcha las acciones para resolver los problemas. En el tercer año, en “seguro que te mueves” se estudia la seguridad vial y movilidad del municipio.

Joan Berlanga (2010) del instituto Pere Calders de Barcelona muestra cómo la proximidad y la adhesión a la sociedad influyen en el desarrollo del sentido del deber y de la responsabilidad. En general, en Democracia, la formación de una ciudadanía democrática para la participación, como indica Gómez-Rodríguez (2008), debe verse como un conjunto de experiencias compartidas y ese es uno de los puntos clave de las experiencias antes expuestas. Sin embargo, la preocupación por la participación trasciende lo local, este es el caso de los programas de acción puestos en marcha por la Unión Europea. Esto es, en nuestro contexto supranacional, junto a las últimas ampliaciones de la Unión Europea, se han puesto en práctica programas, tales como Ciudadanía europea activa (2004-2006) y Europa con los ciudadanos (2007-2013), que tratan de promover acciones para la participación activa de los ciudadanos en el proceso de integración europea.

No obstante, pese a que estos programas presentan ciertas limitaciones para conectar con los propios programas educativos, desde años atrás se llevan haciendo grandes esfuerzos para asegurar la formación ciudadana en la mayor

parte de los países de la Unión Europea. De forma análoga a los dos programas antes mencionados, Armas y López-Facal (2012) destacan aquellas propuestas relacionadas con la conciencia histórica, las identidades y el tratamiento de temas conflictivos desde un punto de vista social. Estos mismos autores, en relación a la comprensión del estudio de los cambios y continuidades a lo largo del tiempo (conciencia histórica), indican que el profesorado de Ciencias Sociales ha realizado actividades vinculadas con la recuperación de la memoria histórica en la cual entran en juegos las experiencias de personas que han sido afectadas por el régimen de Franco; y que la Geografía y la Historia proporcionan los elementos racionales vinculados para la identificación con una civilización democrática universal compatible con la identidad particular; haciéndose referencia al potencial educativo que pueden tener tanto los temas conflictivos en las clases de Ciencias sociales como la gestión democrática de los mismos a través de los debates.

En general, la asunción de una postura crítica y fundamentada ante los conflictos, lleva a construir una serie de juicios y no asumir los juicios de otros por desconocimiento. Así lo entienden Quiroz y Jaramillo, quienes afirman que “esta condición de participación puede facilitar la interrelación y deliberación claves para la autonomía, la capacidad de decisión y el fortalecimiento de la identidad colectiva, situaciones que ayudan a la promoción de la autonomía y el autogobierno, fortalezas de una verdadera Democracia” (Quiroz y Jaramillo, 2009: 8). Sin embargo, la formación de ciudadanos críticos para el futuro resulta compleja ante la extensión de un fenómeno social de “presentismo” que se encuentra enraizado en el desinterés generalizado por el pasado; un fenómeno social que acompaña análogamente a una escuela “desmemoriada”, que lejos de producir y conservar la memoria, lejos de construir una representación del pasado, ha convertido los rastros del pasado en un fin en sí mismo y no en un instrumento para producir informaciones (Bertacchi y Lajolo, 2003). Finalmente, como respuesta a esta conferencia, el “Center for Multicultural Education”, se creó el “International Consensus Panel”, construyeron 4 principios e identificaron

10 conceptos (Banks y Nguyen, 2008): Democracia, diversidad, globalización, desarrollo sostenible, imperio, imperialismo y poder, prejuicio, discriminación y racismo, migración, identidad y diversidad, múltiples perspectivas, y patriotismo y cosmopolitismo.

## Conclusiones: Retos de la Didáctica de las Ciencias Sociales

A la hora de educar para una ciudadanía democrática en el seno de la enseñanza de las ciencias sociales, la escuela debe dirigirse hacia la participación competente en la esfera pública partiendo de los intereses del alumnado (Hauver, 2010). En definitiva, es necesario formar ciudadanos justos que interioricen y hagan uso de las competencias necesarias para cambiar procesos y estructuras sociales que reproducen las injusticias a lo largo del tiempo. Para alcanzar este grado de madurez dentro de la competencia ciudadana, es necesario que desde las clases de Ciencias Sociales e Historia se promueva el pensamiento crítico y reflexivo, en torno a la realidad social. Así pues, la praxis docente, el lenguaje, los contenidos, la inclusión de problemas socio-ambientales relevantes o la organización del aula y del centro van a condicionar el tipo de educación ciudadana (Estepa y Delgado-Algarra, 2015).

En líneas generales, cuando las personas llevan a cabo una reflexión sobre una problemática, asumen un compromiso y pretenden buscar soluciones conjuntas para transformar la realidad, deben modificar también sus valores, sus actitudes y las relaciones interpersonales; dejando evidencias de que la transformación social partiría, de una transformación individual (Oliveira y Waldenez, 2010). En definitiva, es imprescindible que el docente modifique sus actitudes y que asuma un perfil interactivo y reflexivo junto con sus alumnos con miras a solucionar problemas que contribuyan finalmente a la transformación de la sociedad desde lo local hacia lo global.

## Referencia bibliográfica

- Aliaga, F. (2000). Bases epistemológicas y proceso de investigación psicoeducativa. Recuperado de: <http://www.uv.es/aliaga/curriculum/ProcesoGeneraldeInvestigacion.pdf>
- Argos. Proyectos Educativos S. L. (2012). "Parlamento Joven" y "Seguro que te mueves": Itinerario de participación juvenil en los ayuntamientos. En N. de Alba, F. F. García-Pérez, & A. Santisteban (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (vol.1) (pp. 353-362). Sevilla, España: Díada Editora.
- Armas, J., & López-Facal, R. (2012). Ciencias Sociales y educación para la ciudadanía. Un diálogo necesario. *Íber*, 71, 84 – 91
- Banks, J. A., & Nguyen, D. (2008). Diversity and citizenship education: Historical, theoretical, and philosophical issues. In L. S. Levstik, & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education*. New York: Taylor and Francis.
- Berlanga, J. (2010). Enseñar a ser ciudadanos: una experiencia didáctica sobre el sentido del deber y de la responsabilidad social. *Iber*, 64, 19-28.
- Bertacchi, G., & Lajolo, L. (2003). *L'esperienza del tempo: Memoria e insegnamento della storia*. Torino: EGA.
- Davies, I., & Hearnden, M. (2010). Inmigración y educación para la ciudadanía democrática: una oportunidad para el desarrollo profesional. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 9, 75-86.
- Delgado, C. (2005). La formación de los ciudadanos en la enseñanza obligatoria. Una propuesta didáctica. *Íber*, 44, 36-44.
- Delgado-Algarra, E. J., & 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", *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 521-534,
- Delgado-Algarra, E. J., & 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.

- Estepa-Giménez, J., & Delgado-Algarra, E. J. (2015). Educación para la Ciudadanía y memoria histórica. En B. Borghi, F. F. García-Pérez, & O. Moreno (Eds.), *Novi Cives Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 126-136). Bolonia: Pàtron Editore.
- Estepa-Giménez, J. (2007). *Investigando las sociedades actuales e históricas. Proyecto curricular Investigando Nuestro Mundo* (6 – 12). Sevilla: Diada Editora.
- Eurydice (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Comisión Europea.
- Galichet, F. (1999). *L`éducation à la citoyenneté dans tous ses états. Les Sciences de l`education*, 32 (2), 63 – 94.
- Ganuzá, E. (2005). Democracia y nuevos horizontes: emergencia y límites de los Presupuestos Participativos en España. *Acciones e investigaciones sociales*, 20, 5 – 39.
- García-Pérez, F. F., & de Alba, N. (2009). Educar para la participación ciudadana. Análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa "Parlamento Joven". En R.M. Ávila, B. Borghi, & I. Mattozzi (coords.), *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"*. Atti XX Simposio Internazionale de Didáctica de las Ciencias Sociales: I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali, Bologna, 31 marzo-3 aprile 2009, pp. 512-522.
- García-Pérez, F. F., & de Alba, N. (2012). La educación para la participación ciudadana entre dos polos: el simulacro escolar y el compromiso social. En N. de Alba, F. F. García-Pérez, & A. Santisteban (eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (vol.1) (pp. 297-306). Sevilla, España: Díada Editora.
- Gómez-Rodríguez, A. E. (2008). Educación para la ciudadanía: Una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 131-140.
- Gonzales, M.H. et al (2004). Variation of citizenship education: A content analysis of rights, obligations and participation concepts in high school civic. *Theory and Research in Social Education*, 32 (3), 2004.



- Hauver, J. (2010). "Democracy is a devil's snare": Theological certainty in teacher education. *Theory and Research in Social Education*, 38(4), 618 – 369.
- López-Atxurra, R., & de la Caba, M. A. (2012). Educación para la participación ciudadana en los libros de texto: oportunidades y resistencias. En N. de Alba; F. F. García-Pérez, & A. Santisteban (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (vol.1) (pp. 73-82). Sevilla, España: Díada Editora.
- López-Facal R. (2011). Aprender de los conflictos. *Íber*, 69, 5-7.
- Mora-Oropeza, M. E., & Estepa, J. (2012). La Democracia como fundamento para la enseñanza de la participación. En N. de Alba, F. F. García-Pérez, & A. Santisteban (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 93-100). Sevilla, España: Díada Editora.
- Myers, J. (2006) Rethinking the social studies curriculum in the context of globalization: education for global citizenship in the U.S. *Theory and Research in Social Education*, 34 (3), 370 – 394
- Oliveira, V., & Waldenez, M. (2010). Trayectorias de investigación acción: Concepciones, objetivos y planteamientos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (5). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3390Oliveira.pdf>
- Pagés, J., & Oller, M. (2005). Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 3-19.
- Quiroz R.E., & Jaramillo, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica: ¿Cuestión de actualidad o de resignificación? *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 101–108.
- Sánchez-Agustí, M. (2011). Ciudadanía y enseñanza de la Historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 3–15.
- Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 19-29.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Bruno, L., & Kerr, D. (2008). *International civic and citizenship education study: assessment framework*.

Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

- Trafford, B. (2008). Democratic schools: Towards a definition. In J. Arthur, I. Davies & C. Hahn (eds.), *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 410-423). London, United Kingdom: SAGE.
- Waterson, R. A. (2009). The examination of pedagogical approaches to teaching controversial public issues: Explicitly teaching the Holocaust and comparative genocide. *Social Studies Research and Practice*, 4(2), 1–24.
- Williamson, C. (2003). Collectivistic values and individualistic language as predictors of endorsement of citizenship activities among high school students. *Theory and Research in Social Education*, 31(2), 203-217
- Yeager, E., & Humphries, E. K. (2011). A Social Studies teacher's sense making of controversial issues discussions of race in a predominantly white, rural high school classroom. *Theory and Research in Social Education*, 39(1), 92-134.

*Rompiendo Barreras en la Investigación*

Edición digital 2017-2018.

[www.utmachala.edu.ec](http://www.utmachala.edu.ec)

# Redes

Redes es la materialización del diálogo académico y propositivo entre investigadores de la UTMACH y de otras universidades iberoamericanas, que busca ofrecer respuestas glocalizadas a los requerimientos sociales y científicos. Los diversos textos de esta colección, tienen un espíritu crítico, constructivo y colaborativo. Ellos plasman alternativas novedosas para resignificar la pertinencia de nuestra investigación. Desde las ciencias experimentales hasta las artes y humanidades, Redes sintetiza policromías conceptuales que nos recuerdan, de forma empeñosa, la complejidad de los objetos construidos y la creatividad de sus autores para tratar temas de acalorada actualidad y de demanda creciente; por ello, cada interrogante y respuesta que se encierra en estas líneas, forman una trama que, sin lugar a dudas, inervará su sistema cognitivo, convirtiéndolo en un nodo de esta urdimbre de saberes.



Universidad  
de Huelva

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA  
Editorial UTMACH  
Km. 5 1/2 Vía Machala Pasaje

[www.investigacion.utmachala.edu.ec](http://www.investigacion.utmachala.edu.ec) / [www.utmachala.edu.ec](http://www.utmachala.edu.ec)

ISBN: 978-9942-24-087-3



9 789942 1240873