CIENCIA INTERDISCIPLINARIA INTERNACIONAL

E-ISSN: 3121-2948

Bajo licencia: CC BY-SA 4.0

Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 409-420

DOI: https://doi.org/10.70577/cieninter.v4i4.175

La cultura de innovación y el trabajo colaborativo como impulsores del cambio pedagógico en Estudios Sociales en Educación Básica

Innovation Culture and Collaborative Work as Drivers of Pedagogical Change in Basic Education Social Studies

Guadalupe del Rocío Toro Paredes[1]
Ministerio de Educación, Deporte y Cultura
guadalupe.toro@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0008-3824-9078

Grecia Temilda Guevara Jiménez[2]
Ministerio de Educación, Deporte y Cultura
grecia.guevara@educacion.edu.ec
https://orcid.org/0009-0009-2568-8810

MSc. Sandra Emerita Ramos Huanca[3]
Ministerio de Educación, Deporte y Cultura
emerita.ramos@docentes.educacion.edu.ec
https://orcid.org/0009-0009-3359-6086

Magali Abigail Barragán Pinto[4]
Ministerio de Educación, Deporte y Cultura
magali.barragan@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0009-5933-3591

Augusto Paolo Bernal Parraga[5]
Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE
abernal2009@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0289-8427

Cómo citar
Toro Paredes, G. del R., Guevara Jiménez, G. T., Ramos Huanca, S. E., Barragán Pinto, M. A., & Bernal Parraga, A. P. (2026). La cultura de innovación y el trabajo colaborativo como impulsores del cambio pedagógico en Estudios Sociales en Educación Básica. *Ciencia Interdisciplinaria Internacional*, *4*(4), 409–420. https://doi.org/10.70577/cieninter.v4i4.175

Fecha de recepción: 2026-10-22

Fecha de aceptación: 2026-11-05

Fecha de publicación: 2026-11-19

CIENCIA INTERDISCIPLINARIA INTERNACIONAL

E-ISSN: 3121-2948

Bajo licencia: CC BY-SA 4.0

Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 409-420

RESUMEN

El estudio se ciñó a los cambios en la cultura de la innovación didáctica y el trabajo colaborativo asociados a la preparación para la enseñanza de Estudios Sociales en Educación Básica: se realizó un estudio preexperimental cuasi-experimental de un único grupo, implementándose medidas antes y después de la secuencias de doce semanas. Participaron 110 alumnos de la Licenciatura en Educación Básica de la Universidad Estatal de Milagro, habiendo sido evaluados mediante veinte indicadores mediante el tipo de escala de tipo Likert de cinco niveles. Se realizaron análisis descriptivos, análisis de muestras relacionadas y un análisis descriptivo de las respuestas abiertas. El promedio global creció de 1,73 a 2,81 puntos, con una diferencia promovida de 1,08 puntos y significación estadística en la comparación pareada ($p < 0,001$). Todas las y todos los participantes mostraron incrementos, pero con distinto peso. Entre las estrategias que se valoraron con los procedimientos valorados destacaron los problemas sociales, las preguntas orientadoras, los mapas, el análisis de noticias y proyectos grupales. Persistieron las dificultades asociadas al tiempo, a la escasez de recursos y a la organización del trabajo colaborativo. La coincidencia de los patrones numéricos entre dimensiones aleja la posibilidad de producir efectos diferenciados. Las conclusiones giran en torno a que las respuestas demuestran un avance positivo de las percepciones formativas, pero no sugieren una relación causal ni la existencia de cambios de referente de aprendizaje escolar. Se recomienda contrastar los resultados con observaciones de aula y/o mediciones independientes.

Palabras clave: innovación pedagógica; trabajo colaborativo; Estudios Sociales; formación docente; cambio pedagógico.

ABSTRACT

This study examined changes in the culture of pedagogical innovation and collaborative work associated with the preparation of prospective teachers to teach Social Studies in Basic Education. A single-group pre-experimental study with a pretest–posttest design was conducted over a twelve-week instructional period. The participants were 110 undergraduate students enrolled in the Bachelor's Degree in Basic Education at the State University of Milagro, Ecuador. Data were collected using an instrument comprising twenty indicators rated on a five-point Likert scale. Descriptive statistics, paired-sample comparisons, and a descriptive analysis of open-ended responses were employed. The overall mean increased from 1.73 to 2.81 points, representing a gain of 1.08 points, with a statistically significant difference between pretest and posttest scores ($p < 0.001$). All participants showed improvements, although the magnitude of these gains varied. Among the teaching strategies most frequently highlighted were the examination of social issues, guiding questions, map-based activities, news analysis, and collaborative projects. Nevertheless, participants continued to report challenges related to time constraints, limited resources, and the coordination of group work. The similarity of numerical patterns across dimensions limited the possibility of identifying distinct effects for individual areas. Overall, the findings suggest a positive shift in participants' perceptions of their pedagogical preparation. However, the study design does not support causal interpretations or establish whether these perceived improvements translate into measurable changes in school-level learning. Further research incorporating classroom observations and independent assessments is recommended to examine the practical implications of these findings.

Keywords: pedagogical innovation; collaborative work; Social Studies; teacher education; pedagogical change

CIENCIA INTERDISCIPLINARIA INTERNACIONAL

E-ISSN: 3121-2948

Bajo licencia: CC BY-SA 4.0

Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 409-420

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de los Estudios Sociales en Educación Básica enfrenta, por un lado, el reto de cambiar la práctica de tipo memorístico, para dar paso a experiencias de interpretación histórica, análisis territorial, conversación democrática y compromiso ciudadano. Para tal cambio, indudablemente, es necesario revisar modos de enseñar, así como las condiciones culturales que permiten a los futuros docentes poner en práctica, evaluar y compartir nuevas propuestas. (León Ruíz et al., 2024).

Por cultura de la innovación pedagógica hemos de entenderla como la disposición sostenida para interrogar las rutinas, contextualizar contenidos, experimentar estrategias o evaluar sus resultados de forma crítica. Pero no consiste sólo en el uso de tecnologías: se trata de diseñar tareas auténticas, de formular preguntas significativas, de considerar a los estudiantes como algo más que depositarios de conocimientos a ser descubiertos; de compartir la construcción del conocimiento social. (Troya et al., 2024).

La investigación de Paniagua (2018) vincula a los facilitadores de aprendizaje con el diseño de las arquitecturas de aprendizaje que caracterizan la indagación, la creatividad y la colaboración como rasgos compartidos por las pedagogías de la innovación. Como vía de complementariedad, en Weitze (2017) se documenta el alcance de la constitución de los profesores como comunidades de práctica y la creación de la concepción compartida de propuestas innovadoras por las que finalmente se apuesta. De la ética de la integración de la tecnología, Quiroz Moreira et al. (2024) trabajan con las plataformas de evaluación digital como la posibilidad de poder dar lectura de forma óptima al retorno y al aprendizaje, trayendo una mirada complementaria a la incorporación de recursos tecnológicos, como parte de los procesos de innovación educativa.

El trabajo colaborativo debe saber incluir corresponsabilidad, un diálogo argumentado, co-creación de recursos, la evaluación entre pares y la negociación de decisiones educativas. Su valor no es el de poder generar grupos, sino al revés, el de poder generar interdependencia positiva y dar oportunidades para poder construir explicaciones con perspectivas distintas.(Albán Pazmiño et al., 2026). (Aráuz Cerezo et al., 2026). En el ámbito acudir de las humanidades y los Estudios Sociales; Costes-Onishi, Baildon y Aghazadeh (2020) aportan una revisión de evidencias favorables a las experiencias de indagación donde el alumnado indaga, plantea problemas, comunica lo que ha indagado y negocia significados de forma colaborativa; a través de este tipo de prácticas se puede establecer un vínculo entre los contenidos del currículo y asuntos públicos o territoriales próximos. En esa misma dirección Acosta Porras et al. (2024), abordan las estrategias de aprendizaje activo en el estudio de los Estudios Sociales, y que es un marco muy estrechamente asociado con la renovación metodológica de esta asignatura. La innovación también está relacionada con las estructuras institucionales.Goodyear con Casey (2015) descubrieron que las comunidades de práctica podrían ser un mecanismo para dar continuidad a las transformaciones pedagógicas, aún más allá del entusiasmo inicial. Fletcher et al. (2024) también apuntaron que para aprovechar las posibilidades que ofrecen los entornos de educación innovadores la flexibilidad docente y la formación profesional son aspectos importantes (Alvarez Piza et al., 2024; Alarcon Burneo et al., 2024). En el contexto de la formación inicial de los docentes, la reflexión de las prácticas pedagógicas y la producción colaborativa de propuestas forman parte de las oportunidades de compartir su experiencia, y por lo tanto, de su proceso de innovación educativa. Relacionado con esta propuesta, Arequipa Molina et al.En (2024) se indaga sobre la formación docente en estrategias novedosas y su efecto sobre el aprendizaje de las Matemáticas, como complemento para subrayar la relevancia de la formación profesional al querer incorporar prácticas pedagógicas diferentes. Si bien su investigación aborda otro ámbito curricular,

CIENCIA INTERDISCIPLINARIA INTERNACIONAL
E-ISSN: 3121-2948
Bajo licencia: CC BY-SA 4.0
Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 409-420

adquiere sentido a la hora de contextualizar la formación docente como parte de la innovación pedagógica. Sin embargo, que la percepción de los futuros docentes sea positiva no implica que las propuestas puedan llevarse a cabo en el aula o bien que logran hacer que los estudiantes de la Educación Básica las pongan en práctica (Troya Santillán et al., 2024; Tello Mayorga et al., 2025).

Referente a las condiciones organizativas, Wullschleger et al. (2023) han puesto de manifiesto diferentes redes de colaboración a partir de diferencias de objetivos a mejorar la enseñanza, el trabajo en el equipo o bien la organización escolar. De Jong et al. (2023), por su parte, han realizado una indagación sobre cómo se relacionan el liderazgo distribuido con el intercambio de asesoría entre docentes en el seno de los equipos de trabajo. Ambas indagaciones permiten evidenciar la cultura de la innovación como un proceso colectivo que necesita de una organización y ocasiones de ayudar con una iniciativa pero no sólo de la misma.

Justamente en lo que se refiere a la formación docente y a la integración de recursos, Liu et al. (2024) han observado relaciones entre el desarrollo profesional digital, comunidades de práctica e integración de la tecnología educativa pasando por una amplia muestra de docentes STEM. Aunque es un ámbito curricular diferente, esta investigación sirve de sustento para investigar la interacción entre colaboración, formación pedagógica y uso reflexivo de los recursos interactivos.

La investigación se centra en la formación inicial de los docentes en Educación Básica. Se estudia la evolución de las percepciones sobre innovación, colaboración y transformación de la enseñanza de los Estudios Sociales a través de un proceso formativo de doce semanas.

La pregunta que mueve el trabajo es: ¿qué variación presentan los indicadores autoinformados de cultura de innovación, trabajo colaborativo y disposición al cambio pedagógico en la medición inicial y en la final de una secuencia formativa en la de los Estudios Sociales? Y el objetivo general consiste en describirlas, contrastarlas, visibilizar sus límites interpretativos y discutir sus implicaciones para la formación docente.

MATERIAL Y MÉTODOS

Se realizó un análisis cuantitativo de registros pareados PRE–POST desde un nivel descriptivo y comparativo según un diseño de un único grupo con dos mediciones, con lo cual no reportando ni la asignación aleatoria ni grupo de control corresponde a un esquema preexperimental en donde no se entiende que el instrumento mida el desempeño real de la enseñanza.

Tomaron parte en la evaluación 110 estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica (LB) de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) con mediciones completas al inicio y final del proceso de intervención formativa. Esta selección de participantes está justificada con la disponibilidad de participantes con ambus evaluaciones, por lo que sus resultados no pueden ser generalizada en pro de una defensa probabilística.

El procedimiento para conseguir la información se realizó mediante un cuestionario de veinte indicadores de respuesta de tipo Likert con cinco categorías.Para el análisis se definieron cinco dimensiones de cuatro indicadores: Cultura de innovación pedagógica; trabajo colaborativo y co-creación; diseño didáctico de Estudios Sociales; dimensión cívica y territorial; y reflexión y cambio pedagógico. Se calcularon puntuaciones medias por dimensión y una puntuación global para cada participante en los dos momentos de evaluación. El análisis incluía medias, desviaciones típicas, diferencias individuales, prueba t de Student para muestras relacionadas, intervalos de confianza del 95% y tamaño del efecto dz. La significación estadística fue interpretada junto con las restricciones del diseño preexperimental.

CIENCIA INTERDISCIPLINARIA INTERNACIONAL

E-ISSN: 3121-2948

Bajo licencia: CC BY-SA 4.0

Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 409-420

El proceso formativo se organizó en doce semanas de actividades progresivas en forma de innovación en Estudios Sociales, pensamiento crítico, diseño de materiales interactivos, aprendizaje colaborativo y reflexión sobre la práctica. La investigación evaluó las puntuaciones de inicio y final de este proceso formativo, sin contar con observaciones sistematizadas que evidenciaran la posibilidad de medir la fidelidad de la implementación.

Si bien el instrumento contemplaba preguntas complementarias abiertas, la información cualitativa a la que se tuvo acceso no pudo ser analizada de manera suficientemente fundamentada en pares. Por esta razón, este artículo se centra en los resultados cuantitativos emparejados.

Los datos se analizaron mediante códigos de participantes, sin utilizar nombres personales en los resultados. La información disponible no permite determinar el procedimiento para el consentimiento informado ni la existencia de aprobación por un comité de ética, dos aspectos que deberá acreditar el equipo investigador previamente a la publicación.

RESULTADOS

Se observó que la diferencia era estadísticamente diferente de cero, $t(109) = 26{,}77$, $p < 0{,}001$, IC del 95 % [1,00; 1,16], con un tamaño del efecto estandarizado para los datos emparejados $dz = 2{,}55$. El 100 % de los participantes se vería modificado positivamente, aunque de magnitud heterogénea, ya que la mediana del cambio fue de 1,00 puntos y el rango fue de 0,25 a 1,75 puntos. Las puntuaciones finales mostraron más dispersión que las iniciales, sugiriendo respuestas de intensidad desiguales al final de la experiencia.

Tabla 1.

Indicadores descriptivos y comparación pareada del puntaje global.

Indicador	Medición inicial	Medición final / cambio
Participantes	110	110
Media (DE)	1,73 (0,50)	2,81 (0,69)
Mediana	1,50	2,50
Mínimo–máximo	1,00–3,50	2,00–4,50
Diferencia pareada media (DE)	—	1,08 (0,42)
IC 95 % de la diferencia	—	[1,00; 1,16]
Prueba t pareada	—	$t(109) = 26{,}77$; $p < 0{,}001$
Tamaño del efecto dz	—	2,55

Nota. DE: desviación estándar; IC: intervalo de confianza. Las estimaciones se refieren a puntuaciones autoinformadas.

Los veinte indicadores mostraron aumentos medios. En el primer bloque, la innovación en Estudios Sociales pasó de 1,79 a 2,65; el pensamiento crítico y la indagación, de 1,61 a 2,67; el uso de recursos didácticos e interactivos, de 1,76 a 2,95; y la resolución de problemas sociales, de 1,74 a 2,95. El patrón se reprodujo exactamente en los cuatro bloques restantes, por lo que los valores no deben interpretarse como veinte trayectorias empíricamente independientes.

CIENCIA INTERDISCIPLINARIA INTERNACIONAL

E-ISSN: 3121-2948

Bajo licencia: CC BY-SA 4.0

Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 409-420

Tabla 2.

Variación de los indicadores de la primera dimensión y correspondencia con los demás bloques.

Indicador	Inicial	Final	Diferencia
Innovación en Estudios Sociales	1,79	2,65	0,86
Pensamiento crítico e indagación	1,61	2,67	1,06
Recursos didácticos e interactivos	1,76	2,95	1,19
Resolución de problemas sociales	1,74	2,95	1,22

Nota. Los cuatro patrones numéricos de esta tabla se repiten exactamente, en el mismo orden, en las otras cuatro dimensiones. Esta repetición estructural limita las inferencias sobre diferencias específicas entre dimensiones.

La coincidencia es absoluta tanto en el nivel global como en las puntuaciones individuales de cada persona y momento; de hecho, los cuatro valores de cualquier bloque coinciden con los de la posición correspondiente en los restantes bloques. Por lo cual, las cinco medias de las dimensiones son iguales (1,73 al principio y 2,81 al final). En consecuencia, no se puede afirmar estadísticamente que el trabajo colaborativo haya aumentado más que la cultura de la innovación, ni tampoco estimar contribuciones independientes de las dimensiones por medio de regresión.

La distribución de las diferencias indica que hubo 20 personas (18,2%) que aumentaron 0,50 puntos; 50 (45,5%) que aumentaron un incremento entre 0,75 y 1,00 puntos; y 40 (36,4%) que aumentaron 1,25 puntos o más. Por lo tanto, aunque todas las diferencias son positivas, la magnitud del cambio no es homogénea.

Tabla 3.

Distribución de la variación individual en el promedio global.

Cambio (puntos)	Frecuencia	Porcentaje
0,25	1	0,9 %
0,50	19	17,3 %
0,75	10	9,1 %
1,00	40	36,4 %
1,25	16	14,5 %
1,75	24	21,8 %

Diferencias descriptivas según el ciclo académico

Se ha llevado a cabo una exploración descriptiva del cambio que depende del ciclo

CIENCIA INTERDISCIPLINARIA INTERNACIONAL
E-ISSN: 3121-2948
Bajo licencia: CC BY-SA 4.0
Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 409-420

académico. La media de cambio fue desde 0,92 puntos en segundo ciclo (n = 3) hasta 1,31 puntos en tercero (n = 4). Los grupos más numerosos corresponden al sexto ciclo (n = 35; cambio medio de 1,08), al quinto ciclo (n = 25; 1,11) y el noveno ciclo (n = 20; 1,04). Todas estas diferencias no fueron interpretadas como confirmatorias, debido a los tamaños de subgrupos muy pequeños y a la estructura repetitiva de los macroindicadores.

Las respuestas breves y posteriores a la experiencia a la que nuestros informantes se han referido van permitiendo complementar la comparación numérica mediante la descripción de estrategias y prácticas que son percibidas.La mayor parte de los recursos más destacados fueron: el aprendizaje basado en problemas sociales (19 menciones; 17,3 %), las preguntas de partida al inicio de la clase (18; 16,4 %), los trabajos en equipo con carteleras (16; 14,5 %), el trabajo en mapas antiguos y actuales (13; 11,8 %); el análisis de noticias de la comunidad (13; 11,8 %) y los debates grupales (12; 10,9 %). También llegaron a mencionarse el juego de roles históricos (11; 10,0 %) y las simulaciones de asambleas ciudadanas (8; 7,3 %).

Con respecto a la planificación, 20 participantes (18,2 %) la consideraron con una mayor orientación de las actividades hacia el alumnado; 19 (17,3 %) señalaban una mejor organización del trabajo en equipo y otros 19 (17,3 %) consideraban que había una mayor integración de la realidad local.Igualmente, 18 (16,4 %) presentaban progresivamente más posibilidades para el planteamiento de retos en grupo, 17 (15,5 %) relataban clases más activas y participativas y 17 (15,5 %) que más preguntas críticas estaban incluidas en sus planificaciones.

Las dificultades que se evocan al finalizar la experiencia muestran que la mejora percibida fue vivir con restricciones organizativas. Las dificultades más frecuentes son: número elevado de alumnado para trabajar en grupo (25 menciones; 22,7 %), insuficiencia de tiempo de clase (23; 20,9 %), apatía hacia la asignatura (18; 16,4 %), escasez de recursos e impresoras (16; 14,5 %), resistencia de alumnas y alumnos para colaborar (14; 12,7 %) o ruido y distracciones externas (14; 12,7 %).

En las respuestas iniciales también fueron habituales las dificultades relacionadas con el espacio físico, la evaluación del trabajo en grupo, la conectividad, las distracciones digitales, la desigualdad en las participaciones y la inseguridad para introducir metodologías nuevas. En suma, las líneas del relato indican necesidades de apoyo didáctico y condiciones materiales que no se desvanecen solamente con una intervención formativa.

Los recuentos de las respuestas abiertas son descriptivos y corresponden a formulaciones breves con alternativas repetidas; no son por sí solos una validez cualitativa independiente. Tampoco permiten estatuir que las prácticas que se habían enunciado se extendieron y llevaron a cabo de forma efectiva en las aulas escolares. En contraposición, las medidas cuantitativas y las percepciones que se han manifestado son convergentes siempre con buena orientación, pero deben ser consideras junto a las limitaciones de los escenarios de diseño preexperimental y de la (auto)medición.

DISCUSIÓN

La mejora de las puntuaciones entre PRE y POST es coherente con un mayor valor o apropiación declarado de las estrategias innovadoras y colaborativas en la formación de los docentes. Sin embargo, el diseño de grupo único no permite descartar efectos de maduración, familiaridad con el cuestionario, expectativas de respuestas, o cualquier otro tipo de efecto concurrente. (Cochancela Pérez et al., 2026).

La literatura indica la pertinencia teórica de unir innovación y colaboración. Weitze (2017) indicó el papel que desembocan las comunidades profesionales y el apoyo institucional en la construcción de diseños didácticos conjuntos, Goodyear y Casey (2015) indicaron cómo las comunidades de práctica pueden ayudar para sostener cambios pedagógicos posteriores a sus adopciones. (Serrano Aguilar et al., 2024).

CIENCIA INTERDISCIPLINARIA INTERNACIONAL

E-ISSN: 3121-2948
Bajo licencia: CC BY-SA 4.0
Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 409-420

En Estudios Sociales, desarrollar el pensamiento crítico requiere trabajar con problemas públicos, fuentes variadas, argumentos y perspectivas diferentes. La metasíntesis de Costes-Onishi et al. (2020) destaca la importancia de la participación experiencial y colaborativa en los procesos de indagación. De manera complementaria, Castillo Baño et al. (2024) examinan el uso de tecnologías digitales en la educación para la ciudadanía, aportando un referente para considerar la integración de recursos tecnológicos en experiencias educativas vinculadas con la formación ciudadana. En este sentido, la secuencia formativa analizada muestra una evolución favorable de las percepciones sobre la enseñanza activa, la colaboración y la incorporación de recursos didácticos. Sin embargo, la efectividad concreta de estas estrategias en las aulas escolares no puede establecerse únicamente a partir de autoinformes (Rodriguez López et al., 2026).

La formación de la futura práctica docente necesita estancias de planificación compartida, ensayo, retroalimentación y revisión. Yam, Mehrotra y Jing (2015) a partir de una unidad de Estudios Sociales con elementos sobre ciudadanía le dieron el punto de vista de que la identidad profesional docente es central para mantener la adopción de innovaciones en pedagogías y tecnologías (Maldonado Arias et al., 2026). (Chicaiza, 2025). (Villacreses Sarzoza et al., 2025).

El valor del diálogo profesional también se hizo notar en la interpretación de las respuestas que están en relación con la corresponsabilidad y trabajo en equipo, Saunders et al.(2023) investigaron las particularidades del diálogo pedagógicamente productivo en encuentros docentes, mostrando la relevancia de hablar sobre problemas concretos de la enseñanza. Este referente nos ayuda a localizar las percepciones favorables de colaboración como una potencial condición para la reflexión compartida pero no a identificarlas de inmediato con los cambios en la clase observados.

La planificación conjunta también da pie a comparar con la formación inicial. Así, Yan y Goh (2023) estudiaron los procesos cognitivos de futuros docentes durante la planificación colaborativa de clases que se basaban en tareas. Sus hallazgos permiten interpretar las alusiones de los participantes a retos grupales, interpelaciones críticas y diseño de actividades como señales de mayor atención por la planificación sin que, eso sí, su trabajo evaluara directamente la calidad de las lecciones planificadas.Una limitación, la mayoría de edad de los resultados de todas las dimensiones, no permite asumir que innovación, colaboración o cambio pedagógico puedan tener aportaciones diferenciables de forma independiente con esta matriz; ello obligaría a auditar la procedencia de los valores, chequeando el instrumento original y contrastando su validez factorial antes de llegar a sus conclusiones explicativas. Otra limitación vendría vinculada a la diferencia entre la muestra consignada en la ficha (105) y los 110 pares que aparecen en la matriz; sin un protocolo de exclusión documentado sería arbitrario eliminar 5 casos, el manuscrito exhibe el análisis de los datos efectivamente disponibles y solicita una conciliación de la cifra antes de su publicación.

Las respuestas abiertas incluyen marcadores no sustantivos, lo que imposibilita una triangulación cualitativa robusta, por ello, (Mena Castillo et al., 2026) indica que estudios posteriores tendrían que incorporar rúbricas de planes de clase, observaciones de la microenseñanza, evaluación de productos colaborativos y seguimiento de prácticas reales en instituciones de Educación Básica.

Desde la perspectiva de la aplicación, se debería cuidar que se organice comunidades de diseño didáctico de Estudios Sociales que integren proyectos sobre memoria local, problemas socioambientales, cartografía participativa, fuentes históricas y deliberación cívica. Como quedan recogidas aquí, estas propuestas se presentan como propuestas pedagógicas del contexto desarrollado a partir de la literatura y no como intervenciones cuya eficacia haya sido comprobada por la presente

E-ISSN: 3121-2948

Bajo licencia: CC BY-SA 4.0

Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 409-420

base. (Bernal Parraga, Rodríguez Pinargote, et al., 2026).

CONCLUSIONES

En los 110 pares existentes se establece un aumento con significación estadística en la medida de la puntuación global autoinformada entre PRE y POST. La evidencia da lugar a poder hablar de cambio de respuestas, no de efectividad causal demostrada ni de mejoras constatadas en estudiantes escolares.

La innovación pedagógica y el trabajo colaborativo constituyen dimensiones conceptualmente importantes para renovar la formación en Estudios Sociales mediante la indagación, la co-creación, la reflexión, la participación en democracia. La bibliografía utilizada apoya su pertinencia, aunque no nos da cuenta de los efectos que tiene sobre esa muestra.

La coincidencia rigurosa promedio entre los valores de las dimensiones de los promedios y la discrepancia en el tamaño muestral debe resolverse antes que presentar la investigación como evidencia confirmatoria, es deseable proceder con una auditoría de datos, la validación del instrumento así como la triangulación con evidencias de rendimientos de la docencia.

La principal aportación de la investigación consiste en ofrecer una lectura transparente de los registros PRE–POST y un orden de consideración metodológica para evaluar con rigor la cultura de la innovación y el trabajo colaborativo en la formación de los docentes de Estudios Sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta Porras, J. S., Moyon Sani, V. E., Arias Vega, G. Y., Vásquez Alejandro, L. M., Ruiz Cires, O. A., Albia Vélez, B. K., & Bernal Parraga, A. P. (2024). Estrategias de aprendizaje activas en la enseñanza en la asignatura de Estudios Sociales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(5), 411–433. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13320

Alarcón Burneo, S. N., Basantes Guerra, J. P., Chaglla Lasluisa, W. F., Carvajal Coronado, D. E., Martínez Oviedo, M. Y., Vargas Saritama, M. E., & Bernal Parraga, A. P. (2024). Uso de recursos manipulativos para mejorar la comprensión de conceptos matemáticos abstractos en la educación secundaria. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(5), 1972–1988. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13669

Albán Pazmiño, E. J., Cruz Sari, C. R., Bernal Parraga, A. P., & Lasluiza Centeno, K. G. (2026). Influencia del aprendizaje cooperativo sobre la toma de decisiones, el rendimiento técnico-táctico y el compromiso académico en estudiantes de Educación Física durante la enseñanza del baloncesto. Prometeo Conocimiento Científico, 6(2). https://doi.org/10.55204/pcc.v6i2.e145

Álvarez Piza, R. A., Del Hierro Pérez, M. C., Vera Molina, R. M., Moran Piguave, G. D., Pareja Mancilla, S. S., Narváez Hoyos, J. J., & Bernal Parraga, A. P. (2024). Desarrollo del razonamiento en educación básica mediante aprendizaje basado en problemas y lecciones aprendidas de proyectos matemáticos previos. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(5), 13998–14014. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14912

Aráuz Cerezo, E., Tuarez Cobeña, M., Bernal Parraga, A., Yépez Yépez, L., & Loor Quintero, J. (2026). Efecto del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de habilidades técnico-tácticas y la motivación en estudiantes de Educación Física durante la enseñanza del baloncesto en secundaria. Polo del Conocimiento, 11(4), 2266–2283. https://doi.org/10.23857/pc.v11i4.11541

Arequipa Molina, A. D., Cruz Roca, A. B., Nuñez Calle, J. J., Moreira Velez, K. L., Guevara Guevara, N. P., Bassantes Guerra, J. P., &

E-ISSN: 3121-2948

Bajo licencia: CC BY-SA 4.0

Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 409-420

Bernal Parraga, A. P. (2024). Formación docente en estrategias innovadoras y su impacto en el aprendizaje de las Matemáticas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(4), 9597–9619. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13111

Bernal Párraga, A. P., Constante Olmedo, D. F., López Sánchez, I. Y., Padilla Portocarrero, D. K., & Duarte Salinas, E. M. (2026). Ecosistema híbrido inteligente para la enseñanza de Ciencias Naturales: Un modelo integrador de metodologías activas, IA y regulación emocional. Tesla Revista Científica, 6(1). https://doi.org/10.55204/trc.v6i1.e588

Castillo Baño, C. P., Cruz Gaibor, W. A., Bravo Jacome, R. E., Sandoval Lloacana, C. F., Guishca Ayala, L. M., Campaña Nieto, R. A., Yepez Mogro, T. C., & Bernal Párraga, A. P. (2024). Uso de tecnologías digitales en la educación para la ciudadanía. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(4), 5388–5407. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12756

Chicaiza, V. (2025). Inteligencia artificial y aprendizaje de idiomas: Personalización del aula de inglés a través de plataformas adaptativas. Revista Veritas de Difusão Científica, 6(2), 477–506. https://revistaveritas.org/index.php/veritas/article/view/643

Cochancela Pérez, N., Bernal Parraga, A., Romero Torres, T., & Morales Loayza, D. (2026). Impacto de las estrategias innovadoras sobre la comprensión lectora y la producción textual en estudiantes de educación básica elemental media y superior. Polo del Conocimiento, 11(7), 2447–2471. https://doi.org/10.23857/pc.v11i7.12154

Costes-Onishi, P., Baildon, M. C., & Aghazadeh, S. (2020). Moving inquiry-based learning forward: A meta-synthesis on inquiry-based classroom practices for pedagogical innovation and school improvement in the humanities and arts. Asia Pacific Journal of Education, 40, 552–575. https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1838883

de Jong, W. A., de Kleijn, R. A. M., Lockhorst, D., Brouwer, J., Noordegraaf, M., & van Tartwijk, J. W. F. (2023). Collaborative spirit: Understanding distributed leadership practices in and around teacher teams. Teaching and Teacher Education, 123, 103977. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103977

Fletcher, J., Everatt, J., Chang, G., & Subramaniam, Y. (2024). Teacher collaboration and innovative learning spaces in New Zealand. Teachers and Teaching. https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2401062

Goodyear, V., & Casey, A. (2015). Innovation with change: Developing a community of practice to help teachers move beyond the "honeymoon" of pedagogical renovation. Physical Education and Sport Pedagogy, 20, 186–203. https://doi.org/10.1080/17408989.2013.817012

León Ruíz, M. E., Bernal Párraga, A. P., Bustamante Peñaherrera, G. S., Yanza Rojas, C. J., Guzmán Quiña, M. de los A., Davila Amari, M. A., & López Villacis, D. E. (2024). Enfoques pedagógicos para la enseñanza de Estudios Sociales en libros de texto de Educación Básica Superior. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(4), 9132–9152. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13060

Liu, J., Aziku, M., Qiang, F., & Zhang, B. (2024). Leveraging professional learning communities in linking digital professional development and instructional integration: Evidence from 16,072 STEM teachers. International Journal of STEM Education, 11, Article 56. https://doi.org/10.1186/s40594-024-00513-3

E-ISSN: 3121-2948

Bajo licencia: CC BY-SA 4.0

Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 409-420

Maldonado Arias, M. del M., Ferrín Bravo, V. T., Troya Santillán, C. M., Rengel Santin, A. E., & Bernal Parraga, A. P. (2026). Inteligencia artificial generativa y metodologías activas para transformar la enseñanza y el aprendizaje en Educación Superior. Saber Estratégico Internacional, 4(3), 981–999. https://doi.org/10.70577/s.e.v4i3.98

Mena Castillo, M. L., Iza Maigua, A. C., Bernal Parraga, A. P., & Lalangui Sandoval, J. A. (2026). Neurociencia de la lectura e inteligencia artificial: Comparación del método fonológico y global en estudiantes con dislexia temprana. Tesla Revista Científica, 6(2), e695. https://doi.org/10.55204/trc.v6i2.e695

Paniagua, A. (2018). Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264085374-en

Quiroz Moreira, M. I., Mecias Cordova, V. Y., Proaño Lozada, L. A., Hernández Centeno, J. A., Chóez Acosta, L. A., Morales Contreras, A. M., & Bernal Parraga, A. P. (2024). Plataformas de evaluación digital: Herramientas para optimizar el feedback y potenciar el aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(5), 2020–2036. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13673

Rodríguez López, E. M., Bernal Parraga, A. P., Cuero González, O. V., Gavilanez González, L. C., & Merchán Ortiz, S. T. (2026). Gamification-based learning in EFL classrooms: Effects on motivation and communicative competence in secondary education. Prometeo Conocimiento Científico, 6(1), e125. https://doi.org/10.55204/pcc.v6i1.e125

Saunders, W., Topham, T., Jensen, B., Marcelletti, D., McCarthy, K., & Lee, L. (2023). What's in a teacher team meeting? Testing pedagogically productive talk as a framework for teacher collaboration. Teaching and Teacher Education, 131, 104176. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104176

Serrano Aguilar, N. S., Paredes Montesdeoca, D. G., Silva Carrillo, A. G., Pilatasig Patango, M. R., Ibáñez Oña, J. E., Tumbez Cunuhay, L. F., & Bernal Parraga, A. P. (2024). Aprendizaje híbrido: Modelos y prácticas efectivas para la educación post-pandemia. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(4), 10074–10093. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13152

Tello Mayorga, L. E., Bowen Castro, D. J., Rosero Ubidia, A. M., Rea Elizalde, C. A., & Bernal Parraga, A. P. (2025). El papel del orientador educativo en la prevención del acoso escolar: Modelos de intervención basados en evidencia. ASCE, 4(3), 1089–1115. https://doi.org/10.70577/ASCE/1089.1115/2025

Troya Santillán, C. M., Bernal Párraga, A. P., Guaman Santillan, R. Y., Guzmán Quiña, M. de los A., & Castillo Alvare, M. A. (2024). Formación docente en el uso de herramientas tecnológicas para el apoyo a las necesidades educativas especiales en el aula. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(3), 3768–3797. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11588

Troya, B. N., Arzube, M. C., Arzube, D. M., Troya, C. M., Martínez, M. Y., Zapata, Y. F., & Bernal, A. P. (2024). Liderazgo educativo transformacional: Estrategias para inspirar y motivar a los docentes en el contexto escolar. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(5), 2230–2246. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13687

Villacreses Sarzoza, E. G., Nancy Maribel, M. C., Calderón Quezada, J. E., Víctor Gregory, T. V., Iza Chungandro, M. F., Tandazo Sarango, F. E., & Bernal Párraga, A. P. (2025). Inteligencia artificial: Transformando la escritura académica y creativa en la era del aprendizaje

E-ISSN: 3121-2948

Bajo licencia: CC BY-SA 4.0

Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 409-420

significativo. Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano, 6(1), 1427–1451. https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i1.533

Weitze, C. (2017). Designing pedagogical innovation for collaborating teacher teams. Journal of Education for Teaching, 43, 361–373. https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1319511

Wullschleger, A., Vörös, A., Rechsteiner, B., Rickenbacher, A., & Maag Merki, K. (2023). Improving teaching, teamwork, and school organization: Collaboration networks in school teams. Teaching and Teacher Education, 121, 103909. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103909

Yam, S.-C., Mehrotra, S., & Jing, C. (2015). Professional development for scaling pedagogical innovation in the context of game-based learning: Teacher identity as cornerstone in "shifting" practice. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 43, 423–437. https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.962484

Yan, J., & Goh, H. H. (2023). Exploring the cognitive processes in teacher candidates' collaborative task-based lesson planning. Teaching and Teacher Education, 136, 104365. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104365