

La evolución de la didáctica de las ciencias sociales en España: trayectoria, problemas y retos. Una mirada a partir de experiencias

Francisco F. García Pérez

Universidad de Sevilla

Nicolás de Alba Fernández

Universidad de Sevilla

Introducción

A partir de la experiencia de los autores y del contexto profesional, se hace una breve revisión de la trayectoria del área de didáctica de las ciencias sociales en España, sin pretensión de exhaustividad, sino más bien haciendo emerger algunos debates que han ido jalonando el devenir de la citada área y que hoy siguen constituyendo problemas generadores de nuevo conocimiento didáctico y profesional. Teniendo en cuenta el panorama dibujado por dicho diagnóstico —inevitablemente subjetivo—, se esbozan algunos retos para el futuro de la didáctica de las ciencias sociales, destacando la necesidad de orientar con decisión la enseñanza de las ciencias sociales hacia la formación ciudadana y reformar, en consecuencia, la formación del profesorado hacia un perfil profesional que se adecúe a la citada finalidad.

Este recorrido se realiza a través de tres líneas de análisis: la exposición de la trayectoria de algunos modelos de docencia frecuentes en el área, la presentación de los principales ámbitos de investigación del área desde hace tres décadas y la valoración del desarrollo profesional docente que se ha venido gestando en el profesorado de este campo académico. Estos análisis pretenden actualizar los problemas básicos de debate del área, potenciar la mejora de la docencia a partir de los resultados de la investigación y, en definitiva, reorientar el papel del área de didáctica de las ciencias hacia la función prioritaria de educación ciudadana antes citada.

Este trabajo es una oportunidad de intercambio de ideas y de construcción conjunta de conocimiento; con mayor razón, en esta ocasión, con motivo del homenaje a un docente e investigador que ha realizado aportaciones relevantes al área de didáctica de las ciencias sociales, el profesor Joan Pagès. En ese sentido, creemos que tanto las coincidencias en los enfoques como los debates en torno a las posibles diferencias

son vías complementarias que hacen avanzar el conocimiento en nuestra área. En este caso, intentaremos realizar nuestra aportación —como indica el subtítulo— con «una mirada a partir de experiencias», porque muchas de las cosas que vamos a decir se fundamentan, sobre todo, en nuestras experiencias más que en datos obtenidos directamente de la investigación. Desde este supuesto mantendremos una perspectiva desde el presente al pasado y desde el presente al futuro, asumiendo que esta perspectiva será inevitablemente subjetiva e «interesada», en cuanto que nos resulta imposible analizar la trayectoria del área de didáctica de las ciencias sociales sin hacerlo desde los intereses que hemos tenido en el contexto del proyecto IRES (García Pérez, 2000), el marco de referencia en el que hemos venido desarrollando nuestra investigación y nuestra docencia.

Organizamos el contenido de nuestra intervención en cuatro apartados, en un recorrido de aproximación a las reflexiones finales: planteamientos docentes; evolución de la investigación; evolución de la profesionalidad; perspectivas de futuro. Primero, en efecto, vamos a analizar brevemente los planteamientos docentes que hemos conocido en la trayectoria del área: cómo se organiza la docencia en el área de didáctica de las ciencias sociales, a qué modelos responde esa docencia y qué evolución ha habido a lo largo del tiempo. Luego haremos un recorrido por la trayectoria de la investigación, valorando lo que nos han aportado las diferentes etapas y líneas presentes en el área. En el tercer punto mostraremos un cierto panorama de la evolución de la profesionalidad, por tanto, abordaremos la relación de la docencia con la investigación y también con la situación profesional y laboral en el área. Para terminar, en el punto cuarto, intentando suscitar la reflexión y el debate, nos plantearemos algunas perspectivas de futuro.

1. Planteamientos docentes

A pesar de que la cuestión docente se preste quizá menos al debate y la discusión que la investigadora, sí consideramos que se pueden plantear algunas preguntas que nos permitan reflexionar en torno a algunos asuntos de interés. Estas podrían ser: ¿cómo se ha organizado la docencia en el área de didáctica de las ciencias sociales desde sus orígenes?, ¿qué modalidades se han dado?, ¿ha habido alguna evolución en estos modelos de docencia a lo largo del tiempo?

Estamos ante un área joven, que nace en la universidad española en los años 80 y, como es lógico, se tiene que plantear qué finalidades cumple, qué contenidos trabaja y a través de qué metodologías habría que formar a los estudiantes (futuros docentes) en la educación superior. Sería interesante valorar si estas opciones didácticas que se toman en la docencia del área desde los primeros momentos se podrían modelizar de alguna manera y si esos modelos han tenido algún tipo de evolución.

Al tratarse de un área nueva sin tradición en la universidad española o de nuestro entorno, se constituye de una manera muy heterogénea sin un corpus de contenidos establecido ni estrategias metodológicas bien definidas. Por primera vez en los mapas de áreas universitarias, se reconoce la existencia de unas disciplinas denominadas «didáctica de»; algo que no existía en otros países. Esto es así, en cierto grado, gracias a aportaciones como las de la Universitat Autònoma de Barcelona, en la medida en que era la única universidad española donde había unas disciplinas como las didácticas de las ciencias sociales, de las ciencias naturales y de las matemáticas, distintas a lo que figuraba en el resto de planes de estudio de las Escuelas de Magisterio, donde las asignaturas eran del tipo siguiente: la Historia y su Didáctica, la Geografía y su Didáctica, la Matemática y su Didáctica... Es decir, donde se enseñaban, fundamentalmente, contenidos disciplinares y, en todo caso, «la forma de enseñarlos». La Ley de Reforma Universitaria (1983) aprueba este mapa de áreas, lo que genera un problema, ya que la mayor parte de profesores de escuelas universitarias de formación del profesorado tienen la ocasión de ir, si quieren, a hacer investigación en ciencia base a los departamentos de referencia. Por tanto, mediante la LRU la universidad intenta homogeneizarse horizontalmente, los departamentos no son ni de escuelas universitarias ni de facultades, son de universidades. Sin embargo, este tipo de docentes, dedicado a la formación del profesorado de primaria y no a la investigación en sus disciplinas científicas de referencia, se resiste a este tipo de investigación, de la que se encuentra bastante alejado, por lo que, en general, decide permanecer en las Escuelas de Magisterio, aunque con unos planteamientos docentes muy pegados a la enseñanza de las disciplinas de referencia. Esto hace que los primeros debates en torno a la cuestión del corpus de contenidos de la enseñanza del área sean de mucha dureza.

Sin embargo, desde los primeros momentos la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS)¹⁶ sí hace un esfuerzo por ir definiendo este tipo de cuestiones. Tras el primer simposio de la AUPDCS en Salamanca (1987), se celebra el segundo simposio en Córdoba (1990), dedicado a *Los nuevos currícula de DCCSS para la formación de profesores de educación infantil, primaria y secundaria*, en el que se intenta establecer, por primera vez, un currículo de didáctica de las ciencias sociales a nivel estatal a partir de las cuestiones: ¿qué enseñamos?, ¿qué debemos enseñar en nuestras clases de didáctica de las ciencias sociales? El resultado fundamental de lo allí discutido, recogiendo una gran diversidad de programas, fue publicado en el segundo número del Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales (AA.VV., 1990). Este trabajo supone un intento, sobre todo por parte de la profesora Pilar Benejam, de establecer un modelo de docencia que a partir de ahí tuvo continuidad, con variantes, en diferentes universidades.¹⁷ Una de las cuestiones centrales que se manejan de un modo más decidido es la inspiración en la idea de la transposición didáctica (Chevallard, 1985), que después ha servido de base para

16 Para más información, consultar: <http://didactica-ciencias-sociales.org>.

17 Sobre la aportación de la profesora Pilar Benejam a la consolidación del área de didáctica de las ciencias sociales puede consultarse, por ejemplo, Pagès, 2004.

debatir sobre la cuestión de los contenidos de ciencias sociales y que en ese momento se instauró como uno de los grandes paradigmas dentro de la docencia en el área.

A partir de ese momento se podría decir que el área adquiere cierta solidez teórica, un discurso compartido y una identidad, lo que hace que ya la mayoría de las universidades caminen dentro de un marco bastante coherente, aunque este se plasme en dos versiones, como se verá a continuación. Tan es así, que las cuestiones de qué enseñar y por qué enseñar no se han vuelto a plantear en el seno del área, de modo que se asume de manera colectiva un modelo que se extendió y consolidó en muy poco tiempo, constituyendo así una tradición docente bastante persistente en el tiempo. Como se acaba de decir, dentro de esta cristalización se podrían identificar a su vez dos grandes modelos.

Un primer modelo más disciplinar, en el que fundamentalmente todo gira en torno a la didáctica de las disciplinas. A pesar de que el área tiene una denominación intencionadamente muy integradora, no podemos obviar la formación disciplinar de origen de los profesionales que nos dedicamos a la misma, lo que marca, en cierta medida, cómo se organizan los planes de estudio y los currículos en las diferentes universidades. En esta primera versión, las programaciones se centran más en la didáctica de las disciplinas y en los recursos apropiados para las enseñanzas de dichas disciplinas. Se trataría así, sintetizando, de una especie de metodología de enseñanza de las disciplinas científicas para su docencia, fundamentalmente, en la educación primaria, teniendo una gran importancia las prácticas «disciplinares» con «recursos» apropiados. En todo caso, en este modelo suele contemplarse la reflexión sobre la didáctica como nueva disciplina y sobre algunos conceptos básicos, en especial el espacio y el tiempo.

En segundo lugar, se puede definir otro modelo más integrador que se centra en los elementos curriculares clásicos, es decir, para qué enseñar ciencias sociales, qué enseñar, cómo enseñar y cuándo y cómo evaluar. En este modelo, que apareció con posterioridad, no se insiste, por tanto, en la perspectiva disciplinar, sino, como decimos, más en la curricular. Cuando, desde este modelo, nos planteamos en principio qué es enseñar no se hace pensando solo en historia o geografía, sino que se hace referencia a las ciencias sociales desde un marco más global y más integrador. Se trata, en definitiva, de un enfoque menos preocupado por el contenido de las áreas de referencia y más centrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Ambos modelos, como decimos, han ido conviviendo de una manera bastante natural y sin excesivas fricciones entre ellos. De hecho, no solo no han competido entre sí, sino que han ido más bien complementándose. Así pues, hemos contado con esas dos vertientes de nuestro trabajo y lo hemos vivido con bastante naturalidad aprovechando lo positivo de cada una de ellas.

Los factores que influyen en esta rápida consolidación de los planteamientos docentes del área son de corte profesional e incluso, podríamos decir, administrativo.

Así, los programas se consolidan en parte por el debate y por el intercambio que se dio entre los profesionales, por ejemplo, en este simposio de Córdoba al que nos acabamos de referir. Por otro lado, hay que considerar el proceso administrativo de «habilitación» que llevó a la estabilización profesional de la mayoría del profesorado del área y que permitió que se compartieran discursos y materiales docentes entre los distintos profesionales del área a la hora de preparar las pruebas.

2. Evolución de la investigación

Para hacer una sintética reseña de la trayectoria de la investigación nos basamos en la revisión que se hizo en 2017 —en la conferencia de F. F. García Pérez— en el XVIII Simposio de la Asociación, en Córdoba, siguiendo, en las distintas etapas, el hilo de estas cuestiones básicas: ¿cómo ha evolucionado la investigación en el seno de área de didáctica de las ciencias sociales?, ¿qué debates se han ido generando al hilo de esta evolución?, ¿qué conocimiento didáctico y profesional se ha ido construyendo? Como hemos dicho, hacemos esta revisión desde nuestra mirada, a partir del proyecto IRES. Se trata de visualizar, a grandes rasgos, un campo que es muy amplio y muy diverso, que incluso ha sido algo disperso —aunque podamos ver ciertos agrupamientos temáticos—, pues se ha investigado sobre muchas temáticas y con diversos enfoques:¹⁸ investigaciones sobre profesorado, alumnado, currículum; investigaciones en campos disciplinares e investigaciones con enfoque integrador; investigaciones sobre tópicos de tradición académica o sobre temáticas recientes... Por lo demás, es apreciable una clara evolución: desde una situación inicial, en los años 80 del pasado siglo, en que muchas investigaciones eran «deudoras» de otras áreas disciplinares de referencia (geografía, historia, etcétera) o de la pedagogía o la psicología, a la consolidación actual de líneas de investigación nuevas de carácter específico, como ciudadanía, patrimonio, sostenibilidad, multiculturalidad...

Nos referiremos, en esta revisión, a cinco grandes ámbitos de investigación, buscando una cierta gradación desde planteamientos que, en términos generales —y a riesgo de simplificar— nos parecen algo más elementales a planteamientos que nos parecen un poco más complejos (o que han sintonizado más con nuestros intereses). El ámbito de la metodología didáctica, la búsqueda de nuevas formas de enseñar, que es un ámbito en el que se ha investigado bastante, sobre todo en los primeros tiempos, cuando se realizaron muchos estudios sobre metodología, recursos, etcétera. El ámbito de las ideas de los alumnos y el aprendizaje, que quizá haya sido el más masivo, el que más ha producido, y que tuvo una época de gran desarrollo (en los años 80 y 90 del pasado siglo).

18 En todo caso —como se ha dicho—, no intentamos hacer una revisión sistemática de las investigaciones en el área, tarea que, por lo demás, se ha venido realizando a través de diversas aportaciones, como, por ejemplo, Estepa, 2009; Miralles, Molina y Ortuño, 2011; Pagès, 1997 y 2000; Prats, 1997; Santisteban 2006; Travé, 1998.

El del conocimiento escolar, que quizá, como tal, no ha sido un ámbito de investigación muy trabajado pero que consideramos muy relevante para la didáctica, sobre todo si se quiere superar la idea de que la didáctica sea mera metodología y que los contenidos ya vienen dados, por decirlo así, por las disciplinas de referencia; esa perspectiva se ha ido superando y de ahí precisamente que esta reflexión que indaga sobre el conocimiento escolar, sobre sus características, sobre cómo se relaciona con el conocimiento cotidiano y con el conocimiento científico, nos parece especialmente interesante, y queda mucho que investigar sobre ello. Luego, ya más claramente en el siglo *xxi*, eclosionan nuevas tendencias, como la educación para la ciudadanía, abordada desde muchas perspectivas, lo que constituye un cuarto ámbito. Y por fin siempre ha estado presente ese quinto ámbito, un ámbito clave, al que se han dedicado muchos esfuerzos investigadores: el desarrollo profesional docente, aprender a ser profesor.

El ámbito de la metodología didáctica

La investigación en el ámbito de la metodología didáctica, es decir, la búsqueda de nuevas formas o modelos de enseñar, ha estado muy vinculada con los caminos de la innovación, y por lo tanto tiene mucho que ver con cómo empezamos muchos de nosotros a investigar, partiendo de la innovación, buscando cómo enseñar de otra manera que garantizara un mejor aprendizaje. Ello nos llevó a buscar modelos metodológicos, a profundizar en la potencialidad educativa de determinados recursos, a diseñar nuevas actividades, etcétera.

El trabajo investigador en este ámbito ha suscitado debates que tienen mucho que ver con los modelos de metodología. Es decir, que, más allá de la concepción de que «cada maestrillo tiene su librillo» y, por tanto, de que se pueden utilizar diferentes tipos de metodologías, en un momento dado, el debate surgido a partir de este campo de investigación empieza a mostrar ciertas pautas o patrones en la metodología, es decir, «modelos» que presentan una lógica interna, unos basados más bien en el activismo o en el espontaneísmo, otros en ciertos enfoques tecnológicos, otros en la idea de investigación escolar o en el tratamiento de problemas. Así, la experimentación didáctica de innovaciones y el debate surgido a partir de la investigación empiezan a generar un bagaje conceptual sobre metodología que va creando un cierto cuerpo de conocimiento didáctico. Y de ello hemos aprendido que solo cambiando la metodología no se cambia la enseñanza, aunque por lo general se suele empezar por ahí. Investigar solo las metodologías o los recursos de forma aislada tiene, pues, un recorrido corto; es indispensable adentrarse, desde ahí, en otros elementos de la didáctica.

El ámbito de las ideas de los alumnos y el aprendizaje

En efecto, si no revisamos y cuestionamos el contenido que enseñamos, no mejora el aprendizaje, porque los alumnos no comprenden realmente lo que pretendemos

enseñarles. Cuando partimos de la existencia de un conocimiento que se considera dado, acotado, codificado en el currículum, y solo cambiamos la manera de enseñarlo, los recursos, los instrumentos con los que enseñamos, se comprueba que, aunque nos aproximemos un poco más al alumnado, sigue habiendo un desajuste entre el conocimiento académico manejado por el docente y el conocimiento habitual que manejan los alumnos y alumnas; y esa brecha no es fácilmente superable. La conciencia de esa dificultad estimuló, sin duda, el desarrollo de todo un ámbito de investigación, que podemos considerar especialmente fructífero porque ha producido una gran cantidad de investigaciones. Estas investigaciones han intentado entender cómo piensan los alumnos no solo en cuanto a evolución de sus estructuras de conocimiento —lo que ya había sido tomado en consideración a partir de las aportaciones de Piaget asumidas en el campo de la didáctica—, sino, más específicamente, cómo piensan los alumnos en relación con las temáticas de enseñanza del mundo social, es decir, en relación con aquellos conceptos que iban a ser objeto de enseñanza (ámbitos temáticos como la ciudad, el mundo rural, la historia...), pero también en relación con la manera de razonar sobre esas temáticas, en relación con los estereotipos y con las actitudes ante situaciones sociales, etcétera.

Este ámbito de investigación eclosionó a partir de los años 80 del pasado siglo, bajo el influjo, en gran parte, de la psicología y también de los estudios didácticos del mundo anglosajón, como es el caso, por ejemplo, de las aportaciones pioneras de Rosalind Driver en el campo de la didáctica de las ciencias experimentales. De hecho, los avances en el área de didáctica de las ciencias experimentales tuvieron un claro influjo en nuestra área. Se abre así un campo de investigación muy rico sobre las concepciones o sobre las representaciones sociales del alumnado —ya sabemos que la terminología es diferente según procedan las aportaciones, respectivamente, del mundo anglófono o del mundo francófono— y empezamos a disponer de un extenso catálogo de resultados sobre las ideas o el conocimiento de los alumnos —terminología que preferimos utilizar en el proyecto IRES (García Díaz, 1998; García Pérez, 2000)— que ha constituido un importante capítulo del cuerpo de conocimiento de la didáctica.

Ello nos ha llevado a debates muy interesantes como, por ejemplo, el citado desajuste entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento escolar, o el tipo de relaciones que hay entre conocimiento científico, conocimiento cotidiano y conocimiento escolar (García Díaz, 1998; García Pérez, 2007). También hemos tenido que abordar otras contradicciones o aporías, como la constatación de que el alumno, en el sistema escolar, no es solo «un sujeto» que aprende y evoluciona desde el punto de vista cognitivo —como suele ser investigado por los psicólogos—, sino «un alumno», es decir, alguien indesligable del marco escolar, en el que juega un rol determinado y en el que está sujeto a una serie de condicionantes específicos. En ese sentido, en un contexto escolar, es probable que ese alumno no razone de la misma manera que una persona cualquiera en el contexto social general, por lo que no podremos interpretar sus modelos mentales de la misma manera que lo hacen otros investigadores, como es el caso de los psicólogos o los sociólogos, pues en el marco escolar razona y procesa la información de una forma específicamente contextualizada.

A pesar de todo lo producido en este campo de investigación, todavía queda bastante trabajo por hacer, pues quizá se ha explorado mucho sobre concepciones de los alumnos sobre el tiempo, sobre el espacio, sobre la ciudad, sobre tópicos diversos, pero con frecuencia se estaban interpretando los resultados como concepciones de los adolescentes, de los niños, pero no de alumnos escolarizados. Dentro del proyecto IRES hemos intentado dar un paso más en ese sentido: no nos importa tanto el catálogo de ideas de los alumnos como tal compendio —que también lo hay en otras materias, en especial en ciencias experimentales—, sino que nos interesa obtener implicaciones para plantear conocimiento escolar. ¿Por qué nos interesa saber si los alumnos manejan la idea de que el suelo urbano es escaso o si no manejan esa idea?, ¿por qué nos interesa saber la escala de análisis que maneja el alumno (si es una escala muy local o es una escala más amplia)?... No es solo por la curiosidad de saberlo, sino porque, si vamos a proponer conocimiento escolar sobre la ciudad, tenemos que buscar un ajuste entre los modelos mentales de los alumnos sobre esa temática y la propuesta de contenido escolar sobre la misma. En ese sentido el concepto de «ajuste» —que hemos manejado mucho dentro del IRES (García Díaz, 1998)— no consiste en buscar una coincidencia entre ambos tipos de conocimiento, sino en encontrar —conforme al concepto vygotskiano de zona de desarrollo próximo— una propuesta de conocimiento que intente conectar con el estado de las ideas o concepciones de los alumnos.

Por tanto, aún necesitamos entender mejor el mundo de ideas del alumnado, integrar ese conocimiento con nuestras propuestas de enseñanza; en definitiva —como decimos desde el IRES—, comprender el aprendizaje escolar como un «enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumnado» (García Pérez, 2000). De ahí el sentido del siguiente ámbito de investigación, relativo al conocimiento escolar.

El ámbito del conocimiento escolar

Este ámbito de investigación, aunque no haya generado tanta producción como el anterior —como ya se ha dicho—, es en realidad un ámbito de gran relevancia, al menos para nosotros. Bien es verdad que desde los comienzos de la Asociación se ha producido investigación sobre los contenidos de enseñanza, buscando la relación entre el contenido a enseñar, procedente de las disciplinas, y las ideas de los alumnos, con un fuerte componente de conocimiento cotidiano, y constatando cómo esa relación se produce en el contexto de la escuela, dando lugar al conocimiento escolar. Las relaciones entre esos tres tipos de conocimiento (científico-disciplinar, cotidiano y escolar) son complejas, de forma que resulta difícil de entender por qué el alumno, dentro del sistema escolar, maneja un conocimiento que a veces tiene más componentes de razonamiento cotidiano y otras veces tiene más componentes de conocimiento escolarizado.

En ocasiones se ha considerado que el conocimiento cotidiano de los alumnos podría ser sustituido, con no demasiada dificultad, en la escuela por un conocimiento

«superior» procedente de las disciplinas de referencia, produciéndose un «cambio conceptual», tal como se recoge en investigaciones del ámbito de la psicología, o incluso de la didáctica de las ciencias experimentales. Pero ese modelo del «cambio conceptual», tal vez válido para entender los procesos de aprendizaje de determinados conceptos concretos de las ciencias experimentales, se nos ha revelado como poco adecuado para el campo de las ciencias sociales.

Sin embargo, ha sido de mayor interés otra aportación del debate científico en el campo de la psicología: el hecho de que los escolares parecen activar —de manera prácticamente separada— su conocimiento cotidiano para responder a situaciones de la vida cotidiana —incluso a veces para algunas situaciones del mundo escolar—, mientras que manejan su conocimiento escolar para situaciones claramente escolares, como las tareas de clase o los exámenes. Según esto, si le planteamos a un alumno fuera del contexto escolar una determinada cuestión, que como docentes esperamos que responda con su bagaje de conocimiento escolar, probablemente quedemos decepcionados ante la incapacidad para hacer uso del conocimiento supuestamente aprendido en las clases de ciencias sociales. En este sentido, podemos decir que la investigación sobre estos temas no ha terminado de llegar al fondo de la cuestión, conectar las complejas relaciones que hay entre el conocimiento científico, el conocimiento escolar y el conocimiento cotidiano, por lo que valdría la pena visitar este campo de investigación desde nuevas perspectivas.

Una línea de investigación especialmente interesante, a este respecto, es la que ha indagado en los orígenes del conocimiento escolar con una mirada sociogenética, que nos ha permitido entender el conocimiento escolar de la geografía y de la historia como una construcción social contextualizada en determinados momentos históricos, sobre todo en la segunda mitad del siglo XIX (Cuesta Fernández, 1997; Chervel, 1988; Goodson, 1995). En ese sentido, aunque el conocimiento escolar deriva, en principio, de las disciplinas científicas de referencia, cobra vida propia y mantiene un desarrollo paralelo al del conocimiento científico, adoptando una estructura codificada que tiende a mantenerse estable y resistente a los cambios. Esta aportación de la investigación reabre el debate acerca de la transposición didáctica, que no podría, según esto, ser entendida como una mera adecuación de la disciplina científica a la correspondiente disciplina escolar. En definitiva, aún queda un gran campo de investigación abierto en torno al conocimiento escolar, como un núcleo básico de la didáctica (García Pérez, 2015).

El ámbito de la educación de ciudadanos del siglo XXI

Ya en el siglo XXI, cada vez han sido más frecuentes las investigaciones sobre temáticas transversales, en especial sobre la educación para la ciudadanía, sobre todo a partir del momento en que el nuevo currículo de la LOE (2006) da lugar a un cierto debate social en torno a esta cuestión. Sobre educación para la ciudadanía se ha investigado, y se sigue investigando, desde diversas áreas y con perspectivas asimismo di-

versas, sin que haya, por el momento, síntomas de agotamiento.¹⁹ Si lo pensamos bien, se trata de una cuestión que nos hace remontar, al menos, a comienzos del siglo xx, a los planteamientos de Dewey y, en general, del movimiento de la Escuela Nueva, pues educar para la ciudadanía es, simplemente, educar o, dicho a la inversa, educar es, en último término, educar para la ciudadanía; es la finalidad básica de la educación, y la enseñanza de las ciencias sociales tiene una especial responsabilidad a este respecto (Pagès y Santisteban, 2010).

En efecto, cuando hablamos de educación para la ciudadanía, lo primero que tenemos que hacer es definir qué entendemos por ciudadanía, y ahí el área de didáctica de las ciencias sociales tiene mucho que decir. ¿Qué estamos queriendo decir cuando hablamos de ciudadanía? Esa cuestión —cuya respuesta muchas veces se ha dado por sobreentendida— debería estar en la base del debate, y a partir de ella llegar a un segundo paso: ¿qué es para nosotros educar para la ciudadanía?, ¿qué tipo de persona queremos formar como ciudadano o ciudadana? Es este, pues, un debate ineludible, en el que merece la pena seguir profundizando. Pero el debate en torno al mismo —y quizá también la investigación subsiguiente— nació condicionado, al menos en parte, por la polémica en torno a la aparición de la educación para la ciudadanía como asignatura con la LOE —como se ha dicho—, y ello incidió en que la mirada —también la mirada investigadora— ha sido a veces demasiado curricular, demasiado centrada en si se tiene que enseñar o no ciudadanía en una sociedad como la nuestra. Y se ha tardado en afrontar la cuestión básica citada: en qué ciudadanía hay que educar a los estudiantes, si queremos realmente —como se proclama en el propio currículum— formar ciudadanos activos, comprometidos con la sociedad en que nos ha tocado vivir.

También hemos tardado en abordar otras cuestiones fundamentales: si los profesores somos capaces de enseñar ciudadanía a los alumnos, y, por fin, si los formadores de profesores somos capaces de formar a los futuros profesores para enseñar educación para la ciudadanía. Lo uno incluye a lo otro, en estrecha conexión. Por consiguiente, nos reiteramos en la idea de que, en medio de tanta producción sobre educación para la ciudadanía, es necesario parar y repensar qué es lo que hay que investigar en este campo. En ese sentido, una línea de investigación especialmente reveladora es, efectivamente, si los profesores estamos preparados para educar en algo que fundamentalmente está constituido por valores. En efecto, el sistema escolar nos lleva a codificar el conocimiento, a compartimentarlo, a trocearlo para ser explicado y examinado. Y cuando tenemos que enseñar algo que no se somete a estos parámetros, cuando tenemos que educar en valores, cuando tenemos que formar políticamente (es decir, en actitudes activas, en la sociedad), nos encontramos con importantes dificultades para integrar esto en la estructura escolar convencional, pues es algo que resulta ajeno a la cultura escolar en la que estamos inmersos.

19 Un amplio panorama de este campo quedó recogido en el libro de actas del XXIII Simposio de la Asociación, celebrado en Sevilla (Alba Fernández, García Pérez y Santisteban, 2012).

Desde una perspectiva integradora, podemos mirar —e investigar— la educación para la ciudadanía como una especie de «transversal de las transversales», en cuanto que podría —debería— incorporar otras educaciones, como la educación para la sostenibilidad, la educación para el patrimonio, la educación para el consumo responsable, la educación para la igualdad de género, etcétera, pues el ciudadano del siglo XXI tiene que ser un ciudadano responsable y comprometido, que ha de desenvolverse y actuar en múltiples campos, un ciudadano global al tiempo que local. Por tanto, la educación para la ciudadanía tiene que ser revisitada desde esta nueva mirada, y en ese sentido puede seguir siendo un fructífero ámbito de investigación.

El ámbito del desarrollo profesional docente

El desarrollo profesional de los docentes no es un ámbito más, sino que constituye un ámbito transversal que de alguna manera engloba, afecta e interacciona con todos los anteriores. Las líneas de investigación antes citadas se ocupan de cuestiones que podemos considerar como temáticas, al estar relacionadas con el currículo, la metodología, las ideas de los alumnos, el conocimiento escolar, la educación para la ciudadanía, etcétera. Pero nuestra tarea específica, y por tanto la de la Asociación del Profesorado Universitario de Didáctica de las Ciencias Sociales, es el desarrollo profesional del profesorado, es decir, entender cómo llegamos a ser profesores, cuáles son las características del profesorado —en nuestro caso, el profesorado de ciencias sociales—, cómo mejorar la docencia. Se trata, pues, de un campo de investigación estratégico, en el que se han hecho muchas y relevantes aportaciones investigadoras por parte de los miembros de la Asociación.

La investigación desarrollada en este ámbito nos lleva a planteamientos de debate de mucho interés, como la relación de la teoría con la práctica, los contenidos y las estrategias de formación del profesorado, el desarrollo profesional docente, etcétera. Siendo un campo en el que, con un enfoque general, han trabajado mucho los pedagogos, es de valorar que desde el campo específico de la formación del profesorado de ciencias sociales se hayan hecho aportaciones que sobrepasan nuestro ámbito disciplinar. Y sigue abierto el campo a planteamientos investigadores necesarios, como el carácter de proceso gradual que tiene el desarrollo profesional —rompiendo la tradicional frontera entre formación inicial y formación permanente—, las dificultades que obstaculizan ese desarrollo, la relación de la formación del profesorado con la experimentación de innovaciones...

Perspectivas futuras de la investigación

Como hemos visto, dentro del área de didáctica de las ciencias sociales se han desarrollado diversas líneas y ámbitos de investigación. Muchas de las temáticas investigadas siguen siendo relevantes para comprender mejor los procesos de enseñanza

y poder intervenir mejorándolos. Al hacer referencia a los debates que pueden acompañar a la producción investigadora, pretendemos abrir perspectivas de investigación que permitan aproximaciones nuevas y más complejas a las cuestiones nucleares de la didáctica. En ese sentido, ámbitos más recientes, como la ciudadanía, el patrimonio o la sostenibilidad, ofrecen buenas oportunidades para enfoques de investigación que atiendan más a temáticas transversales, vinculadas a valores que la educación debe trabajar, y que superen las fronteras tradicionales de las disciplinas. En ese sentido, creemos que sería interesante ir definiendo futuras investigaciones en esos campos fronterizos, una vez que otros campos temáticos están ya más trabajados.

Por otra parte, convendría —sin merma del rigor necesario— no establecer delimitaciones tan rígidas entre los procesos de innovación y los procesos de investigación. A este respecto hay que recordar que muchas investigaciones de interés proceden de las conclusiones y de los problemas surgidos en la práctica innovadora. Y, por otra parte, tampoco debemos olvidar que las conclusiones de la investigación en nuestra área están destinadas, en último término, a mejorar la enseñanza real a través de innovaciones bien fundamentadas en dicha investigación. En ese sentido, habría que ubicar el trabajo futuro en el campo de relaciones existente en el territorio que delimitan tres referentes básicos de nuestra profesión: la investigación, la innovación y la formación del profesorado.

3. Evolución de la profesionalidad

Por último, estructuraremos este tercer análisis en torno a las preguntas: **¿cómo** se ha ido construyendo la identidad del área?, **¿cómo ha evolucionado la estructura profesional del área?**, **¿cómo** se ha relacionado la docencia con la investigación? Se trata de ver cómo han confluído la docencia y la investigación y de qué modo esto ha ido construyendo la identidad y la estructura profesional del área de didáctica de las ciencias sociales en España.

Si comenzamos por la cuestión de la identidad, podemos decir que estamos en un área fronteriza, de síntesis o de mestizaje. Los profesionales que la componemos hemos bebido de muchas fuentes, partiendo de nuestras disciplinas de referencia: la geografía, la historia, la historia del arte; pero también hemos bebido de la psicología, de la pedagogía, de la didáctica general o de la historia de la educación. La relación con otras didácticas específicas merecería mención aparte por su gran proximidad en muchos casos. Así, por ejemplo, nuestro departamento de la Universidad de Sevilla nos ha hecho convivir con el área de didáctica de las ciencias experimentales, con quienes hemos compartido proyectos y nos hemos retroalimentado constantemente. Todo eso hace que generemos un campo que hemos llamado didáctica de las ciencias sociales o investigación en la didáctica de las ciencias sociales, que, además, interacciona con la práctica docente innovadora. Y eso nos da una riqueza extraordinaria.

Esta posición intermedia a veces es incómoda por no participar de los campos profesionales y académicos clásicos de la universidad. Sin embargo, esa identidad mixta nos da también una gran oportunidad, porque nos hace jugar un papel decisivo en medio de muchos campos interesantes, y entre ellos y la docencia en educación infantil, primaria y secundaria. Eso nos está otorgando, y nos va a otorgar cada vez más, un papel decisivo como área de cara a afrontar los complejos problemas que conlleva la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales en el momento actual.

Esa identidad, además, se ha ido construyendo al hilo de una estructura profesional. A lo largo de este trabajo hemos hecho referencia en varias ocasiones a la AUPDCS, ya que esta vertebró de un modo decisivo el área desde su constitución jugando un papel muy interesante de construcción de identidad y de ámbito donde compartir a nivel humano y profesional, como compañeros y colegas de trabajo. Además, ha dado lugar a producciones muy interesantes que también nos ayudan a seguir comprendiendo la estructura de la propia área. Por ejemplo, el trabajo que hicieron Ana María Aranda y Esther López (2017), en el que estudiaron la evolución de las personas que constituyen el área a nivel de formación, figuras contractuales, etcétera. Algunas de las tablas y los gráficos que aportan son muy ilustrativos del modo en que ha ido evolucionando y organizándose el área desde una perspectiva profesional. Así por ejemplo, podemos ver cómo ha ido evolucionando el número de profesionales que se han dedicado a trabajar en didáctica de las ciencias sociales desde el año 1987 (ver tabla 1). Puede verse claramente que hemos pasado de 152 personas en España en 1987 hasta los casi 600 que somos en la actualidad, incluyendo al profesorado de las universidades privadas.

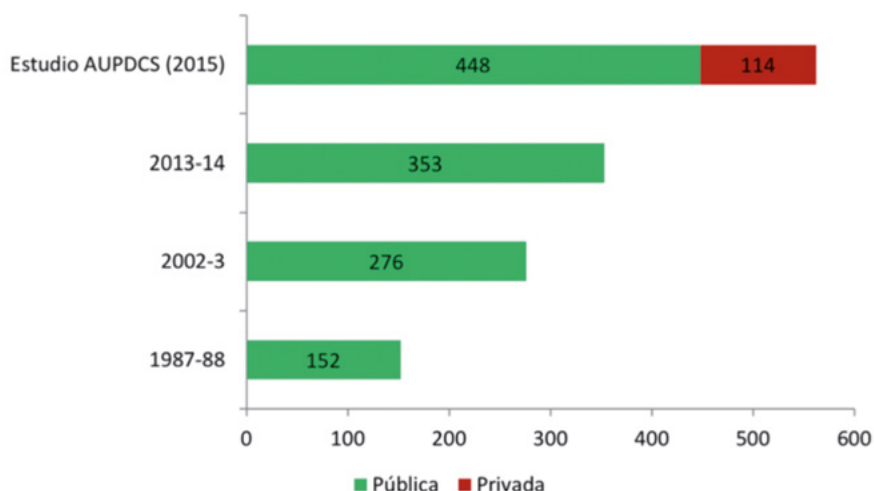


Tabla 1. Evolución del número de profesorado del área de didáctica de las ciencias sociales en las universidades españolas. Fuente: Aranda Hernando y López Torres, 2017.

Otra cuestión interesante a considerar es cómo han ido evolucionando las categorías profesionales en el área (ver tabla 2). Así por ejemplo, los profesores titulares de escuela, que en los años 80 estaban en torno a 97 y en los 2000-2003 eran 121, a partir de ahí empiezan a bajar, al desaparecer como figura en la LOU (2001) y quedar como algo residual. Sin embargo, los profesores contratados en el año 1987 eran minoritarios, mientras que son mayoría en la actualidad, con un incremento progresivo y sostenido desde la aprobación de la LOU en 2001, con una progresión espectacular de profesores contratados no funcionarios.

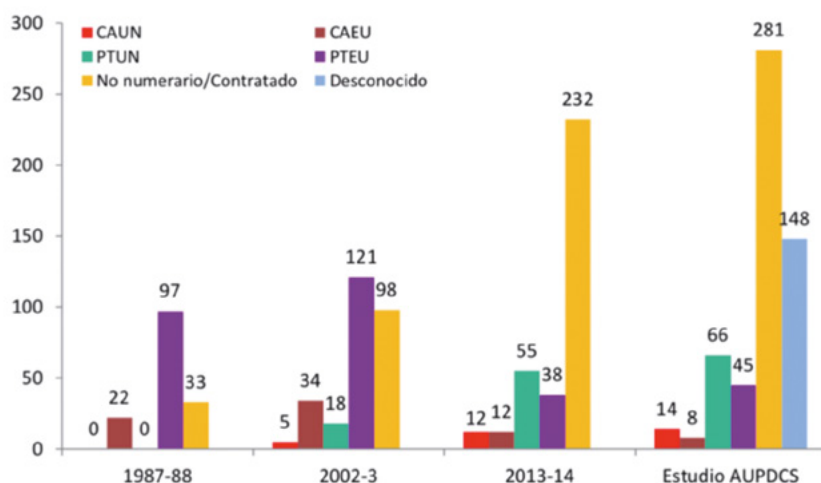


Tabla 2. Evolución de la categoría profesional del profesorado del área de didáctica de las ciencias sociales. Fuente: Aranda Hernando y López Torres, 2017.

Por otro lado, si consideramos cómo se distribuyen los profesores doctores que imparten asignaturas en relación con su categoría profesional (ver tabla 3), en los años 70 son todos catedráticos de universidad y, a partir de ahí, empiezan a diversificarse. Si consideramos lo más reciente, a partir de la llegada de la LOU (2001) crecen de manera espectacular los profesores contratados asociados. Y a partir de ahí parece que se mantiene una variedad reduciéndose los titulares de universidad. Es decir, que se ve también como, cada vez más, la estructura profesional va oscilando hacia la inestabilidad, la desfuncionarización y los contratos en precario.

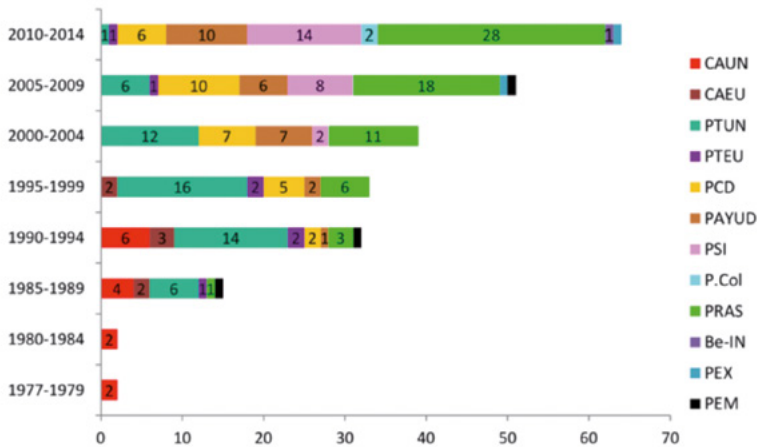


Tabla 3. Distribución del profesorado doctor que imparte asignaturas de didáctica de las ciencias sociales en relación con su categoría profesional. Fuente: Aranda Hernando y López Torres, 2017.

Si atendemos a las áreas en las que hemos realizado nuestras tesis doctorales los profesores de didáctica de las ciencias sociales, en 2015 (ver tabla 4) la mayoría del área, casi el 40 %, habían hecho sus tesis doctorales en historia. También en prehistoria, arqueología y, a continuación, el 27 % ya en el área de didáctica de las ciencias sociales. El 15 % en geografía, el 7 % en historia del arte y, a partir de ahí, otras minoritarias. Es curioso considerar que la inmensa mayoría tiene una formación vinculada a la tesis doctoral en su disciplina de origen (en torno al 65 %) y no en didáctica de las ciencias sociales, quedando como muy minoritaria la presencia de otras áreas vinculadas a la educación.

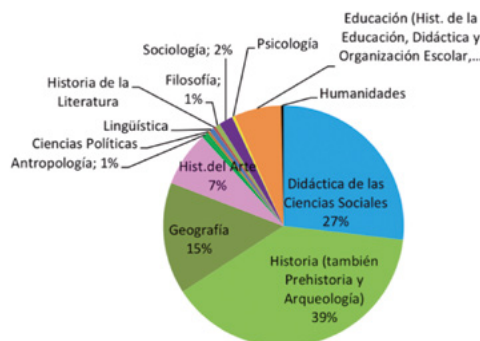


Tabla 4. Área de conocimiento en que ha realizado la tesis doctoral el profesorado doctor del área de didáctica de las ciencias sociales. Fuente: Aranda Hernando y López Torres, 2017.

Por último, podemos ver en qué área se ha realizado la tesis, en función de la categoría profesional (ver tabla 5). Así por ejemplo, la mayor parte de los contratados doctores han hecho su tesis doctoral en historia, ocupando la didáctica de las ciencias sociales el segundo lugar. Por otro lado, donde hay más tesis del área es en asociados. Es decir, las personas que están haciendo sus tesis en el área están teniendo los peores contratos. Esto se puede explicar porque también son los que están llegando más recientemente a incorporarse al trabajo en la universidad. Otra posible explicación es que las personas que proceden del mundo de la enseñanza secundaria o primaria, si dan el paso a la universidad, hacen la tesis directamente en didáctica de las ciencias sociales. Como sabemos, nuestra área arrastra el problema de no tener un grado determinado como referencia, a no ser que consideremos, solamente, Magisterio como el grado de referencia. Pero, hasta hace poco, Magisterio era una diplomatura y por lo tanto no daba acceso a estudios de doctorado, lo que explica el fenómeno que comentamos.

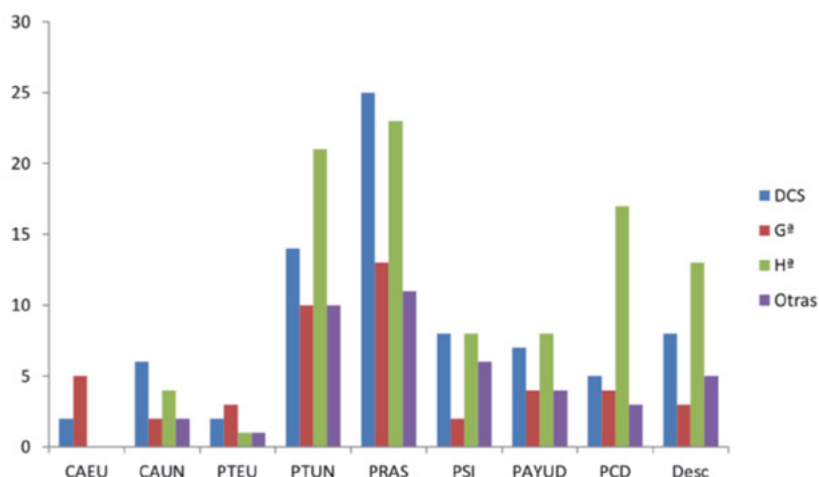


Tabla 5. Área de conocimiento en que ha realizado la tesis doctoral el profesorado doctor del área de didáctica de las ciencias sociales según su categoría profesional. Fuente: Aranda Hernando y López Torres, 2017.

Cabría plantearse cómo todo esto nos ha configurado a nivel profesional. Podríamos decir que se ha ganado en identidad, es decir, el área de didáctica de las ciencias sociales ya no se pregunta qué es (parece que al principio era una pregunta recurrente), qué sentido tiene, para qué sirve... Es decir, podemos afirmar que se ha llegado a una especie de mayoría de edad, sabemos quiénes somos, cuál es nuestro papel, estamos convencidos de ello. Sin embargo, eso ha venido unido, por circunstancias ajenas al área y propias de la política económica y universitaria, a que las personas que se están dedicando a nuestro campo de conocimiento cada vez tienen menos estabilidad laboral. Es decir, la mayoría de los profesionales del área cada vez

es más inestable. Así se ha invertido la pirámide desde una situación de mayoría de funcionarios y muy escasos contratados a la situación inversa en la actualidad. Y eso, como no puede ser de otra manera, está condicionando bastante el presente y el futuro del área de un modo a nuestro juicio poco deseable.

Por último, habría que considerar la relación entre la docencia y la investigación con el posible divorcio que se ha dado entre ambas. Parece que, por una parte, los profesionales del área nos hemos dedicado a investigar y por otra parte nos hemos dedicado a enseñar, y nos ha costado trabajo hacer confluir ambas funciones, es decir, conseguir que los resultados de la investigación revirtieran en la docencia. De todos modos, aunque no es lo habitual, sí hay algunas excepciones de personas que han investigado sobre su propia docencia.

Algunas características de esa relación de la docencia y la investigación tienen que ver con casi todo lo que se ha comentado hasta aquí. Por ejemplo, se ha trabajado más por disciplinas que con categorías didácticas que integren a las diferentes disciplinas, como sí ha ocurrido, sin embargo, con otros campos próximos al nuestro, como la didáctica de las ciencias experimentales. Es decir, en muchas ocasiones nuestros compañeros de otras áreas manejan grandes categorías, en investigación y en docencia, que van más allá de las propias disciplinas.

En nuestro caso también ha faltado quizá especialización en líneas de investigación claramente definidas. Hemos estado tal vez demasiado tiempo haciendo un poco de todo y nos ha costado trabajo, nos ha dado miedo definirnos claramente, cuando eso, en otros ámbitos, como en las disciplinas de referencia, es mucho más habitual. Sin embargo parece que está llegando este momento en el que se están consolidando líneas fuertes y definidas de investigación con grupos potentes, lo que también habla de la madurez que comienza a adquirir el área. Esto se relaciona con la cuestión de la participación en proyectos competitivos, que inevitablemente lleva a la especialización y profesionalización de la investigación, lo que, en principio, nos parece deseable. Por suerte, nuestra investigación no necesita de mucha financiación, pero es importante que seamos capaces de conseguir proyectos que la respalden desde un punto de vista institucional.

4. Perspectivas de futuro. Para seguir debatiendo

Finalmente, a modo de breve síntesis de lo planteado hasta ahora, sugerimos la posibilidad de reflexionar y debatir sobre las cuestiones que han ido apareciendo en relación con la docencia, la investigación y la profesionalidad docente.

Contextualizando las trayectorias a las que hemos hecho referencia, en las tres dimensiones analizadas, podríamos decir que la didáctica de las ciencias sociales está

viviendo un cambio de época... o una época de cambio; en todo caso, nos hallamos en una transición. En efecto, una vez consolidada el área, tras varias décadas de existencia, y a la vista de la producción investigadora habida y del desarrollo profesional docente constatado, ya no es momento de dubitaciones o de indecisiones ante encrucijadas, sino de fortalecimiento, de expansión, de desarrollo sostenido; una etapa para crecer, fortalecer los fundamentos y profundizar en las cuestiones que estratégicamente se consideren más relevantes de cara al futuro. Esta perspectiva de desarrollo futuro se enfrenta a dificultades, cuya existencia no podemos obviar, en especial al modelo dominante de universidad, marcado por un entendimiento mercantilista de la calidad y por una constante competencia meritocrática. Ello obstaculiza el análisis sosegado de las necesidades y los problemas y condiciona la toma de decisiones y las prioridades profesionales.

A ese respecto, hay que mantener la calma y la visión a medio y largo plazo, jerarquizando las opciones, graduando las actuaciones e intentando que el desarrollo profesional de los miembros del área de didáctica de las ciencias sociales se base en una interacción más estrecha y productiva entre docencia e investigación, de manera que la investigación se nutra de las cuestiones claves surgidas en la docencia y que la docencia se mejore a partir de los resultados de investigación, manteniendo en ambos campos la mirada en la mejora constante de la educación, sin ceder a los condicionantes y estímulos del sistema dominante.

Bibliografía

AA. VV. (1990). «Los nuevos currícula de didáctica de las ciencias sociales para la formación de profesores de educación infantil, primaria y secundaria». *Boletín de didáctica. Ciencias Sociales*, 2, 7-24. <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2019/01/2-1990.pdf>.

ALBA FERNÁNDEZ, N. de; GARCÍA PÉREZ, F. F.; SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (eds.) (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1 y 2. Sevilla: Díada y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467>.

ARANDA HERNANDO, A. M.; LÓPEZ TORRES, E. (2017). «Logros, dificultades y retos de la docencia e investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales». *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 5-23. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/reidics/article/view/2969/2101>.

CHERVEL, A. (1988). «L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche». *Historiens et Géographes*, 38, 59-119. https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1988_num_38_1_1593.

CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage (trad. cast. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991).

CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.

ESTEPA, J. (2009). «Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las ciencias sociales». *Investigación en la Escuela*, 69, 19-30. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7097>.

GARCÍA DÍAZ, J. E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.

GARCÍA PÉREZ, F. F. (2000). «Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela». *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 4 (64) (15 de mayo de 2000). <http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/193>.

— (2007). «El conocimiento cotidiano como referente del conocimiento escolar». En: R. M. Ávila Ruiz; R. López Atxurra; E. Fernández de Larrea (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, 481-498. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2007-bilbao-avila-atxurra-fernandez-bilbao-libro.pdf.

— (2015). «El conocimiento escolar en el centro del debate didáctico. Reflexiones desde la perspectiva docente». *Con-Ciencia Social*, 19, 49-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5566721>.

GOODSON, I. F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.

LEY ORGÁNICA 11/1983, DE 25 DE AGOSTO, DE REFORMA UNIVERSITARIA. BOE 209, de 1/09/1983, 24.034-24042. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-23432>.

— 6/2001, DE 21 DE DICIEMBRE, DE UNIVERSIDADES. BOE 307, de 24/12/2001, 49.400-49.425. <https://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>.

MIRALLES, P.; MOLINA, S.; ORTUÑO, J. (2011). «La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales». *Educatio Siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 29 (1), 149-173. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3625708>.

PAGÈS, J. (1997). «Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales». En: P. Benejam; J. Pagès (coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, 189-208. Barcelona: Horsori.

— (2000). «El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS». En: J. Pagès; J. Estepa; G. Travé (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación de profesores de Ciencias Sociales*, 41-57. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2000-huelva-modelos-contenidos.pdf.

— (2004). «Didáctica de las Ciencias Sociales y pensamiento educativo en la obra de Pilar Benejam». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18, 25-40. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2897>.

PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2010). «La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia». *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 8-18.

PRATS, J. (1997). «La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales». En: Asociación Universitaria del Profesorado de Ciencias Sociales (ed.). *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*, 9-25. Sevilla: Díada. http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/1997-recopilatorio-AUPDCS-diada.pdf.

SANTISTEBAN, A. (2006). «Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate». *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4, 101-122. <http://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/revista-resenas/4-n-1-octubre-2004>.

TRAVÉ, G. (1998). *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Perspectivas y aportaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.