

La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales

PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ

SEBASTIÁN MOLINA PUCHE

JORGE ORTUÑO MOLINA

Universidad de Murcia

Resumen:

La didáctica de las ciencias sociales es un área que se encuentra todavía en proceso de consolidación como espacio de reflexión científica debido a sus apenas tres decenios de existencia, si bien otras didácticas específicas con igual juventud ya muestran una madurez mayor. La didáctica de las ciencias sociales todavía adolece de un marco claro de actuación motivado posiblemente por una escasez de producción investigadora con relación a otras didácticas específicas y de proyectos de investigación competitivos de ámbito estatal e internacional. Además, no existe investigación sobre Educación Infantil, y en la etapa de Primaria los resultados son muy pobres. El presente artículo hace un recorrido por la producción científica de la última década (artículos en revistas de investigación del área y tesis doctorales) en las que salen a la luz todavía dichas carencias a la par que se indican posibilidades de trabajos futuros que han de ayudar a consolidar el carácter autónomo de dicha área de conocimiento.

Palabras clave:

Didáctica de las ciencias sociales, producción científica, tesis doctorales, revistas de investigación.

Abstract:

The Social Science Education as autonomous discipline at Spanish academia is still in process of consolidation because of its youth. Nevertheless, Science Education and other specific didactics as young as Social Science Education have reached a level of definition and independence among the academics that the latter does not do, likely because of the lack of investigations published and research projects funded by national or international institutions. Besides, there is no research on Early Childhood Education, and they are scarce on Elementary School. The result cannot be different from an absence of a solid theoretical frame motivated by the non consensus about the concepts which must guide the researches. This paper concerns with the revision of published articles in the last decade in two of the most well known journals of the discipline as well as the dissertations carried out in Spanish universities, where the traditional problems are unsolved. Meanwhile, future research lines are highlighted in order to get the autonomy and consideration that Social Science Education deserves.

Key words:

Social Science Education, research, dissertations, journals.

Résumé:

La Didactique des Sciences Sociales est un champ de connaissance qui se trouve encore dans un processus de consolidation comme espace de réflexion scientifique grâce à son, à peine, trois décennies d'existence en Espagne, bien que d'autres didactiques spécifiques qui ont une jeunesse égale montrent déjà une plus grande maturité. La didactique des Sciences Sociales manque encore d'un clair cadre d'action motivé par l'absence d'accord sur les concepts qui ont à régir la recherche et sur les problèmes à aborder dès la discipline, et aussi des projets de recherche compétitifs au niveau national et international. De plus, n'existe pas de recherché sur l'étape d'éducation initiale (l'École Maternelle), et dans l'étape d'Education Primaire les résultats sont encore très pauvres. Dans cet article, nous faisons un parcours par la production scientifique de la dernière décennie à travers de l'étude des articles apparus dans les principales revues de recherche de Didactique des Sciences Sociales et de l'analyse des thèses doctorales réalisées dans les universités espagnoles. Au même temps, nous montrons les possibilités de travaux futurs qui ont à aider à consolider le caractère autonome du dit champ de connaissance.

Mots clés:

Didactique des Sciences Sociales, recherche, épistémologie, université.

Fecha de recepción: 15-09-2010.

Fecha de aceptación: 18-10-2010.

1. Introducción

Si en algo están de acuerdo todos aquellos que han realizado un análisis profundo de la didáctica de las ciencias sociales (en adelante, DCS) en España, es que se trata de un área que se encuentra todavía en proceso de consolidación como espacio de reflexión científica. Si Prats (2003, p. 5) afirmaba en fechas relativamente recientes que "[...] hay que reconocer que nuestra área de conocimiento se encuentra en un estado de arranque, y todavía no ha alcanzado un grado aceptable de madurez" Armas (2004, p. 161), por su parte, señalaba la falta de unos perfiles precisos de un área "[...] que se encuentra en un estado inicial como campo diferenciado del saber".

No ha de extrañar que la inmadurez y la imprecisión de los límites de su campo de actuación aparezcan como principales características en la carta de presentación de la DCS, pues apenas cuenta con un cuarto de siglo de andadura como área de conocimiento en la Universidad española. En efecto, al igual que el resto de didácticas específicas, la DCS no aparece como área de conocimiento diferenciada hasta la segunda mitad de la década de 1980, con la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 y el posterior Real Decreto de 1984 en el que se

regulan los departamentos universitarios (Liceras, 2004). Es cierto que con anterioridad a esas fechas son numerosos los profesionales de la educación que están llevando a cabo acciones tendentes a modernizar la enseñanza de la geografía y la historia, integrados en muchos casos en el marco de los denominados “movimientos de renovación pedagógica” (el Grupo Cronos, por ejemplo, se funda en 1981 como seminario para la autoformación permanente dentro de las actividades promovidas por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca, y en él se encuentran varios componentes con una dilatada trayectoria previa en el campo de la innovación didáctica¹). Sin embargo, no será hasta mediados de los años ochenta, con la creación del área de conocimiento, cuando éstos y otros profesionales cuenten con un marco institucional que ampare y pueda actuar de referente para sus actividades. De manera que, siguiendo a autores como Prats (2002b), Liceras (2004) o Estepa (2009), podemos considerar el año 1984 como el *momento fundacional* de la DCS en España.

No cabe duda que esta *juventud* del área de DCS la condiciona poderosamente, y puede ser la principal causa explicativa de la situación inicial en la que se encuentra en muchos aspectos, así como de los muchos problemas que presenta y que, en algunos casos, se encuentran todavía por resolver pese a que han sido denunciados en numerosas ocasiones. Entre esos problemas o carencias, se suele destacar la falta de un acuerdo sobre cuáles son los núcleos conceptuales sobre los que trabajar y los principales problemas a dilucidar, el poco desarrollo de los métodos y técnicas de investigación propias o adaptadas de otras áreas o disciplinas, la colonización metodológica de otras ciencias sociales, la práctica ausencia de la necesaria reflexión epistemológica que dilucide y clarifique cuáles son los límites y el campo de trabajo y estudio del área de conocimiento (Prats, 1997). En definitiva, la inexistencia de un *corpus* de fundamentación teórica perfectamente reconocido por todos los investigadores del área (Cuenca, 2001).

No obstante, achacar todos los males que acucian al área a su reciente creación y corta historia no parece justo ni causa suficiente: también se podría argumentar que veinticinco años son un lapso de tiempo sobradamente amplio como para haber superado problemas tan básicos y

¹ Sobre los orígenes de éste y otros grupos de profesionales de la docencia interesados en la innovación educativa, véase la página web: <http://www.fedicaria.org/quees.html> (consulta: 03/05/2010).

principales como la ausencia de acuerdo sobre cuál es el indiscutible campo de acción e investigación del área, o para haber mostrado capacidad de acuñar teorías propias (Armas, 2004). De hecho, en ese mismo espacio de tiempo otras didácticas específicas, como la didáctica de las ciencias experimentales, han demostrado ampliamente su “mayoría de edad” por medio, por ejemplo, de la creación de publicaciones periódicas de primer nivel y gran reconocimiento científico, como la revista *Enseñanza de las Ciencias*.

El problema parece haber radicado al menos en parte, en las muchas dificultades que, en el ámbito universitario, ha sufrido el área desde su creación. Carente de la tradición investigadora y docente que tenían otras áreas creadas en las mismas fechas, en las que ya existían previamente cátedras y seminarios (como, por ejemplo, las creadas en las facultades de Letras), la DCS comienza su andadura teniendo que nutrirse de profesorado que proviene, casi en su totalidad, de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB (Prats, 2002b), lo que supone que, el tremendo reto de cimentar la identidad de la nueva área de conocimiento (Liceras, 2004) recaiga en un grupo de profesores que, en buena parte (aunque con muy honrosas y señaladas excepciones), tiene un gran bagaje docente pero poca experiencia investigadora. A este respecto, los datos que ofrecen Prats (2002b) y Liceras (2004) sobre la composición del colectivo de profesores universitarios del área de DCS son significativos: en 2003, el 60,2% del profesorado a tiempo completo (se deja de lado el no numerario, muy numeroso pero de difícil cuantificación) estaba constituido por Titulares de Escuela Universitaria, a los cuales, como bien señala el citado profesor Liceras, no se les exige el doctorado, lo que redundará en los niveles de investigación.

Evidentemente, con esto no pretendemos *culpabilizar* a este grupo de profesores del retraso que muestra el área en cuanto a su nivel de madurez científica, sino mostrar que, debido a la composición del cuerpo de profesores, no se ha podido disponer de toda la potencialidad intelectual del conjunto, pues por el perfil de muchos de sus miembros se ha tendido más a la labor docente que a la labor de investigación.

Sea como fuere, el caso es que en una fecha tan temprana (en relación con la fundación del área) como 1997, son dos los investigadores que publican sendos trabajos en los que, además de realizar un balance de la evolución del área en sus, entonces, poco más de diez años de existencia, intentan explicar cuál es el campo de acción y de investi-

gación, cuáles son los problemas más acuciantes, y cuáles las posibles vías de actuación para superarlos. Nos referimos a los trabajos de Prats (1997) y Pagés (1997). Vistos en perspectiva, tal vez lo más interesante de ambas contribuciones no sea el esfuerzo que en ellas se hacía por sintetizar la corta historia del área, o por intentar sistematizar las principales líneas de investigación que se podían desarrollar en la misma, sino la llamada de atención que en ambas se hacía de la necesidad de dinamizar la investigación en un área en la que, en esos momentos y a ese respecto, eran muchas más las incertidumbres que las certezas. Tal vez por esa razón, para despejar alguna de esas incertidumbres o para mostrar el camino a seguir a aquellos que se sintieran animados a la labor investigadora, en el primero de los trabajos citados (el del profesor Prats), buena parte del texto estaba dedicado a exponer, de manera detallada, los cinco grandes ámbitos de investigación que se podían desarrollar en el área de DCS; unas líneas que, en buena parte, estaban basadas o eran una adaptación a la realidad hispánica de las propuestas aparecidas en los *handbooks* anglosajones dedicados a este campo de trabajo (Estepa, 2009).

Del éxito de la propuesta de Prats da buena muestra que los cinco campos o ámbitos de investigación que describe en su artículo continúan siendo las principales líneas referenciales para las investigaciones que se desarrollan en el área de DCS. Se trata de los siguientes (Prats, 1997 y 2003):

- Diseño y desarrollo curricular en sus diversas etapas, áreas y disciplinas educativas.
- Construcción de conceptos y elementos que centren el contenido relacional y polivalente de la didáctica de las ciencias sociales.
- Estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales.
- Investigaciones ligadas a las concepciones de la historia y la geografía u otras ciencias sociales entre el alumnado, y la evaluación de los aprendizajes.
- Investigaciones sobre la didáctica del patrimonio.

Ahora bien, que estos ámbitos se hayan convertido en el principal referente de los investigadores del área no significa que todos ellos se hayan desarrollado al unísono y, mucho menos al mismo nivel: mien-

tras que ciertos ámbitos, como el centrado en el análisis del diseño y desarrollo curricular o el interesado en la profesionalidad docente, han sido objeto de numerosas investigaciones, otros campos (y más concretamente, el segundo de los referidos, centrado en la construcción de conceptos y elementos de índole teórica), continúan siendo muy poco atendidos por parte de los investigadores. Veámoslo a continuación con mayor detalle.

2. La investigación en DCS: un balance entre luces y sombras

Como bien han señalado autores como Prats (2002), Licerias (2004) y más recientemente Estepa (2009), no cabe duda que en el último decenio (tomado este en sentido amplio: Prats ya hablaba de “los últimos diez años” en 2002), han sido muchos los avances producidos en la investigación en el área: las tesis doctorales superan ampliamente el centenar (de las cuales, más del ochenta por ciento han sido defendidas en esa década: Licerias, 2004); han aparecido programas de doctorado y másteres específicos del área (Miralles y Molina, 2008); se han multiplicado los proyectos de investigación centrados en aspectos propios de la DCS (los concedidos en el quinquenio 2004-2009 han sido analizados por Estepa, 2009); e incluso el colectivo de investigadores y docentes se ha ampliado y “estabilizado”, lo que ha supuesto un aumento en la capacidad (y también en los resultados obtenidos) de intercambio y discusión científica y teórica en el área.

Sin embargo, y como también señalan los citados autores, las mejoras producidas, que son muchas y profundas, no han logrado salvar el problema de inmadurez e incluso precariedad que sigue acuciando al área en muchos aspectos, principalmente por una razón doble: aunque en términos absolutos la producción científica (esto es, procedente directamente de la investigación empírica o de la reflexión teórica “de altura”) del área ha aumentado significativamente, sigue siendo relativamente escasa, y lo que es peor, muy sectorial, es decir, centrada sobre todo en ciertas temáticas o ámbitos, y dejando casi abandonados otros.

La producción científica continua siendo escasa porque aunque han aumentado enormemente las publicaciones, aún son muchos los trabajos que, más que presentar conclusiones procedentes de la investigación, tienden a la divulgación, a la reflexión sobre aspectos muy puntuales

y no especialmente significativos, o a la exposición de actuaciones relacionadas con la práctica docente en un sentido amplio (artículos en los que, por ejemplo, se presentan propuestas de innovación docente, reflexiones sobre alguna temática concreta o experiencias didácticas). Estos trabajos, que en modo alguno carecen de interés y son realmente necesarios en un área como la que nos ocupa que tiene una marcada faceta aplicada, no obstante no se pueden considerar como producto de la investigación ni de la reflexión teórica “de altura” y, por tanto, tampoco como producción científica en sentido estricto.

Además, esa producción científica es escasa también en términos relativos: si comparamos la producción del área con la de otras didácticas específicas, podemos comprobar que seguimos estando a la cola de todas ellas. Un dato reciente puede ser muy significativo: en el II Congreso Internacional de Didácticas celebrado el pasado mes de febrero de 2010 en Girona, la DCS fue la segunda didáctica específica que menos comunicaciones presentó, sólo por delante de la didáctica de la expresión plástica, y muy por detrás de otras didácticas como la de la lengua y la literatura, ciencias experimentales o ciencias matemáticas.

Además de ello, la producción científica tiene un marcado carácter sectorial porque las publicaciones en las que sí que se presentan conclusiones procedentes de la investigación demuestran que el interés del investigador de DCS suele estar centrado en los aspectos prácticos del campo de conocimiento, y no tanto en la realización de planteamientos teóricos. Es cierto que, como señalábamos anteriormente, el nuestro es un saber eminentemente aplicado (de hecho, ha sido definido como “un saber científico de carácter tecnológico, al que se une un hacer técnico”: Prats, 2003, p. 3), pero como todo campo científico, precisa de un basamento teórico, algo que, en este área, sigue siendo el principal talón de Aquiles.

No se trata de meras afirmaciones sin fundamento: el análisis de las tesis doctorales y, sobre todo, las publicaciones aparecidas en los últimos diez años (siguiendo a los autores anteriormente citados, nos hemos centrado en la última década, pues se trata de la más prolífica en lo que a producción científica se refiere) permiten verificar dichas afirmaciones a través de las que pueden ser consideradas como las revistas de referencia del área.

En lo relativo a las publicaciones, para este artículo se ha llevado a cabo el análisis de las dos revistas que se dedican, de manera específica

y monográfica, a la publicación de la investigación científica en el área (Prats, 2002): *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (publicada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona y su equivalente de la Universidad Autónoma de Barcelona), y *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* (publicada por el departamento del mismo nombre de la Universidad de Valencia). Es cierto que son actualmente muchas las publicaciones que suelen tener una importante presencia de trabajos relacionados con el área: *Infancia y Aprendizaje*, *Cuadernos de Pedagogía*, *Investigación en la Escuela*, *Aula de Innovación Educativa*, *Kikirikí*, *Aula de Historia Social...* (Estepa, 2009), e incluso una de ellas, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (Editorial Graó, Barcelona), como su propio nombre indica, se ha especializado en la DCS. Sin embargo, consideramos a las dos revistas citadas las únicas destinadas en exclusiva a la publicación de trabajos de investigación en el área de DCS porque el resto bien suelen tener un matiz más de innovación educativa (caso, por ejemplo, de *Íber*, si bien es cierto que disponen de un apartado destinado a la publicación de investigaciones), bien porque la presencia de trabajos sobre DCS es puntual (casos de *Revista Iberoamericana de Educación*, *Revista de Educación...*).

En el análisis de las publicaciones aparecidas en estas revistas, y dado que nuestro interés es intentar dilucidar la situación de la investigación en DCS en España, nos hemos centrado en aquellos trabajos en los que se muestran investigaciones realizadas en y sobre España, dejando de lado aquellos otros que versan sobre la DCS en otros países. En la tabla 1 pueden verse los datos obtenidos.

¿Qué nos dice el análisis de las dos revistas?

La primera conclusión a la que hemos llegado es que, tal y como señalábamos anteriormente, la producción científica, propiamente dicha, sigue siendo relativamente baja. En los últimos diez años han sido publicados, en ambas revistas, un total de 83 artículos que versan sobre distintos aspectos de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en España. De ellos, sólo la mitad (en realidad, un poco más: 43 sobre 83), presentan conclusiones sobre investigaciones realizadas (es decir, que pueden ser tildados de auténticos “artículos de investigación”), mientras que el resto son trabajos en los que se muestran reflexiones de carácter más o menos erudito (31 trabajos), o en los que se muestran proyectos o experiencias de innovación educativa (nueve trabajos). Es cierto que

algunos de los trabajos que podríamos denominar “de reflexión”, por el nivel de la propia reflexión y las temáticas que tratan, podrían ser considerados como artículos científicos “de pleno derecho”; no obstante, la mayor parte de estos trabajos de reflexión son, en realidad, cavilaciones sobre asuntos muy puntuales, locales o muy sectoriales (la asignatura de Educación para la ciudadanía, el papel de la mujer en la enseñanza, aspectos de historia de la educación...), sin lugar a dudas interesantes, pero que difícilmente pueden ser encuadrados en el grupo de producción científica estricta.

La segunda gran conclusión que extraemos es que se sigue investigando más aspectos propios de la práctica docente o de la forma de aprender del alumnado que sobre aspectos teóricos. De los 43 artículos que podemos considerar como propiamente de investigación (es decir, únicamente el 4,6% del total), conciernen a temáticas relacionadas con la epistemología de la DCS, frente a los 17 centrados en el análisis de las concepciones de las ciencias sociales entre el alumnado o la evaluación de aprendizajes de éstos, los 18 en los que se analiza la práctica docente, y los cuatro trabajos en los que se muestran investigaciones realizadas en torno a la didáctica del patrimonio. Con menos de un cinco por ciento de las investigaciones centradas en aspectos epistemológicos, difícilmente se puede obtener la tan necesaria base teórica que precisa esta área de conocimiento.

En este sentido, el problema se agudiza cuando analizamos los trabajos en los que se realizan reflexiones (no investigaciones en sentido estricto) sobre temáticas varias relacionadas con la DCS. En este caso, la reflexión sobre aspectos teóricos de amplio calado tampoco es lo que ocupa a la mayor parte de estos trabajos: es cierto que las cifras aportadas en la tabla 1 indican que más de la mitad (16 artículos sobre un total de 31) están dedicados a la epistemología de la DCS. Sin embargo, la mayor parte de ellos abordan temáticas muy puntuales o sectoriales, y en no pocos casos, aspectos más próximos a la historia de la educación que a la construcción de conceptos y elementos que centren el contenido relacional y polivalente de la DCS. No obstante, Hernández Cardona (2000) sí que considera la existencia de unos límites diáfanos de la disciplina y defiende que el estado inicial de construcción de la misma, en lugar de convertirse en una debilidad, aporta la versatilidad necesaria para adaptarse a los procesos de enseñanza aprendizaje institucionales y resolver las demandas crecientes de industrias como, por ejemplo, la

del turismo cultural. Artículos en esta línea resultan fundamentales para la consolidación del área de conocimiento en tanto que son los que pueden mostrar claramente el campo y los métodos de trabajo de la misma, pero siguen siendo uno de los grandes olvidados tanto en la investigación como en la reflexión científica.

Junto a éste, que podría ser considerado como el principal problema que presenta la producción científica actual del área, nos encontramos otros que, si bien no son tan preocupantes (en tanto que no tienen una relevancia y un calado tan profundo como la práctica ausencia de un auténtico interés por dotar de base teórica propia y de unos límites claros al campo de conocimiento), sí que son relevantes y significativos.

Uno de ellos está relacionado con el nivel educativo en el que se suelen centrar tanto las investigaciones realizadas como las reflexiones teóricas. La práctica totalidad de las mismas están centradas en Educación Secundaria Obligatoria o Bachillerato: de los 83 artículos analizados, 50 estudian algún aspecto propio de la práctica docente, el alumnado o el currículo que rige la educación en la Educación Secundaria. La razón explicativa puede encontrarse en que la mayor parte de los investigadores proceden de las licenciaturas de Geografía e Historia, lo que supone que no pocos han pasado por las aulas de Secundaria como docentes, y que es lo que más les preocupa, mejor conocen y más interesa. Sin embargo, también es cierto que la mayor parte de esos investigadores imparten su docencia universitaria en la formación inicial de maestros, y muy pocos se interesan por investigar aspectos relacionados con las etapas de Educación Infantil (al cual se dedica en exclusiva sólo un artículo de los ochenta y tres analizados) o Educación Primaria (etapa a la que sólo dedican tres artículos monográficos). Esta poca atención es significativa, y una muestra de un problema que se ha de solventar.

Otro aspecto que llama la atención es lo reducido de los instrumentos de investigación o análisis utilizados para la elaboración de los trabajos publicados. Es lógico que el análisis documental de bibliografía especializada (en la cual incluimos también la legislación educativa: currículos y otros textos legales) sea el instrumento más ampliamente utilizado en la redacción de los mismos, entre otras razones, porque se trata de la herramienta utilizada generalmente en los trabajos de reflexión y también en algunos artículos de investigación. No obstante, que la segunda herramienta más utilizada en la obtención de datos para la elaboración de los artículos sean cuestionarios o entrevistas a alumnado y profesora-

do (es el instrumento principal en 31 de los 83 artículos analizados), no hace más que demostrar que la metodología de investigación continúa siendo, todavía, rudimentaria.

Por último, algo interesante, en este caso, referido a la autoría de los trabajos analizados: los 83 artículos analizados han sido firmados por 113 autores, de los cuales, nada menos que 32 (esto es, el 28% del total), son profesores de Secundaria. Es cierto que buena parte de ellos son profesores relacionados con la Universidad (de hecho, la práctica totalidad son o han sido profesores asociados en distintas universidades españolas), pero no deja de ser un dato realmente interesante y significativo sobre el estado tanto de la investigación en el área, como de las temáticas analizadas, o de la situación laboral del profesorado que conforma el cuerpo de docentes de la misma. En este sentido, también es de destacar que el grueso de los firmantes de estos trabajos pertenezcan a las dos universidades barcelonesas: la Universidad de Barcelona (la que más representantes tiene con 17 firmantes), y la Universidad Autónoma de Barcelona (con 15). No ha de extrañarnos: se trata de los grupos más consolidados y, por lo tanto, los que mayor producción científica tienen actualmente.

Las publicaciones en revistas científicas son un indicador excepcional para ver el estado de una disciplina, pero dicho observatorio queda aún más completo si se analizan las tesis doctorales defendidas en las universidades españolas y que suponen, por un lado, la fuente de futuros artículos para las revistas científicas y, por otro, tienden a reflejar las líneas de investigación más en boga. Como trabajos académicos, su estructura les obliga a la justificación metodológica y teórica acorde a los objetivos planteados. El resultado del estudio de las tesis doctorales de la última década muestra a las claras unas líneas similares a las trazadas por el estudio de los artículos científicos y, por lo tanto, una continuidad a corto plazo de la realidad descrita.

Un primer acercamiento a las tesis fue el realizado por Licerias (2004) a través de las bases de datos disponibles, como TESEO del Ministerio de Educación y, más recientemente, Tesis Doctorales en Red. Esta última base de datos no recoge los trabajos de todas las universidades españolas al no haber algunas adscritas a dicho proyecto. Por ello, nosotros, para el estudio de las tesis doctorales nos hemos centrado, básicamente, en el proyecto llevado a cabo por Prats de recoger en un sitio web las te-

sis doctorales del área o en las que participan profesores de la disciplina². Hasta 2004 se habían realizado apenas un centenar de tesis doctorales en DCS, siendo las universidades de Barcelona (Central y la Autónoma) las que acaparaban un tercio de las direcciones, cifra muy alejada de cualquier otra universidad española. Como es obvio, por la juventud académica de la disciplina, tan sólo un 38% de las mismas procedía de directores del área, siendo departamentos de Historia y Pedagogía los que más tesis aportaban. La década de los 90 fue la más fructífera de tesis doctorales par el área con un 50% (67), por encima de las llevadas a cabo en la década del 2000, con un 40% (55). En los 80, con una disciplina todavía dando sus primeros pasos, el número fue realmente bajo, con un 10% (14). Si nos fijamos en el último decenio, hasta 2004 se habían defendido 21 tesis, y desde 2005 a 2009 han aumentando considerablemente hasta alcanzar las 34. No obstante, las 55 tesis de la última década y el aumento apreciable del último lustro no han sido suficientes para alcanzar la cota de la década de los 90, y muy lejos del número de tesis que se lee en áreas de Geografía o de Historia o de cualquier otra ciencia social. Lo que sí ha sido una constante en este último lustro ha sido la hegemonía de las universidades barcelonesas en cuanto a la investigación, ya que 23 tesis de las 34 se han realizado entre la Autónoma y la Universidad de Barcelona, entre un total de 13 universidades. Es decir, que desde 2005, exceptuando las universidades barcelonesas, sólo 11 han recogido tesis de didáctica de las ciencias sociales (ya que la Universidad de Oviedo y la Universidad de Barcelona comparten codirección en una de ellas), y ninguna de dicho grupo, salvo Sevilla, ha dirigido más de una tesis en los últimos cinco años (véase Tabla 3). Un ritmo bastante desalentador.

Los niveles educativos tratados en las investigaciones demuestran, al igual que el resto de las publicaciones, un predominio abrumador de la Educación Secundaria sobre el resto de los niveles educativos que, en conjunto, ascienden sólo al tercio de las investigaciones. Desde 2004, la situación es aún más extrema ya que de las tesis defendidas sólo una se centró en la formación inicial del profesorado para Primaria y ninguna de las tesis se preocupó explícitamente de la Educación Infantil. Ahora

2 La base de datos se encuentra dentro de una página web dedicada específicamente a la didáctica de las ciencias sociales con acceso a recursos, foros de discusión y noticias tremendamente útiles para el área: <http://www.ub.edu/histodidactica> (fecha de consulta: junio 2010).

bien, si es cierto que se puede apreciar una concentración clara por niveles no podemos decir lo mismo en referencia a la temática de las investigaciones, ya que ésta ha sido variada, con la salvedad de que la investigación tendente a definir la epistemología de la didáctica de las ciencias sociales sigue siendo testimonial. De las tesis del último lustro, sólo tres trataron la metodología y los objetivos de estudio de esta disciplina, lo que demuestra una ausencia de teoría preocupante.

Mejor fortuna han tenido las investigaciones llevadas a cabo sobre la enseñanza de conceptos clave propios de las ciencias sociales, fundamentalmente historia, y en menor medida geografía, al alcanzar casi la decena de tesis (véase Tabla 2), con temas tan necesarios como la representación del tiempo histórico, el cambio y la continuidad en la historia, la argumentación o la sostenibilidad ambiental. Sin embargo, siendo necesarias estas aportaciones no dejan de ser aspectos específicos que no aportan una justificación global de la disciplina a la hora de asentar los fundamentos y métodos científicos propios de la didáctica de las ciencias sociales estableciendo teorías y modelos aceptados mayoritariamente para resolver problemas específicos y avanzar en la generación de conocimiento. Se acude a disciplinas afines a la historia, como la museística, la archivística o la arqueología, para potenciar el valor didáctico de las mismas convirtiéndose el uso del patrimonio con fines didácticos en uno de los temas más comunes de las investigaciones defendidas en los últimos cinco años (diez tesis). Otras líneas que también están en boga, aunque con menor presencia en el número de tesis presentadas, se centran en el uso de la historia y la enseñanza de la misma para la creación de identidades (tres tesis), bien desde una perspectiva diacrónica analizando el uso tradicional de la historia para la generación de patriotas o bien el uso y valor actual de la historia para potenciar ciudadanos críticos en un mundo cada vez más multicultural y supranacional (caso de la creación de una conciencia europea). A ello se unen las tesis relativas a los criterios y métodos de evaluación en la DCS, las cuales han permitido establecer una idea del tipo de enseñanza que se lleva a cabo mediante las impresiones de los alumnos y las evidencias de los profesores (exámenes, ejercicios...), y que permiten comprobar, en cierto grado, la adecuación de la realidad de las aulas con el espíritu recogido en los currículos (dos tesis). Dentro de este abanico de temas, cabría reseñar también la realización de tesis centradas en la realidad educativa de otros países (Portugal, Colombia, Venezuela, Ar-

gentina, Chile), lo cual no deja de ser un aspecto positivo ya que denota la apuesta de estudiantes latinoamericanos, en su mayoría, por el trabajo y el esfuerzo que se viene realizando desde la Universidad española, si bien la mayoría se concentran en Barcelona.

Una línea de investigación que sí que ha crecido de manera considerable durante los últimos cinco años ha sido el análisis de la práctica docente, ya que si con anterioridad sólo un 20% de las tesis tenían a los docentes como objeto de estudio, en los últimos cinco años esta cantidad ha superado el 30%, con la aplicación de metodologías basadas en encuestas, entrevistas y grupos focales. Las crecientes investigaciones sobre la *formación inicial* están permitiendo indagar e intentar modificar las concepciones de los estudiantes de Magisterio, unas ideas que son difíciles de cambiar (Henríquez y Pagés, 2004), pero que deben ser tenidas en cuenta para que no se conviertan en un obstáculo en su formación didáctica (Pagés, 2004). En definitiva, podemos afirmar que se sigue redundando en la impresión general de la DCS como una técnica más que como un área propia y particular capaz de generar un conocimiento específico, lo que lleva a que, pasados casi quince años desde la publicación del trabajo de Prats, todavía se pueda considerar al área como un espacio de reflexión científica en construcción.

Los temas abordados en las investigaciones tienen su correlación en el uso de las metodologías aplicadas, ya que las investigaciones de los últimos cinco años se fundamentan, básicamente, en una enumeración de continuas propuestas de mejora por medio de análisis de currículos, libros de texto, estudio de casos y la elaboración de encuestas y entrevistas que aporten fundamentos cuantitativos a las investigaciones, gran parte de ellas sobre profesores y alumnos de Secundaria como venimos diciendo. Además, todavía hoy en día, como afirmaba Liceras (2004), se sigue sufriendo la colonización de ciencias sociales próximas (pedagogía, psicología, historia del arte, historia) en cuanto a la realización de tesis doctorales. En síntesis, es mucho aún lo que queda por hacer para conseguir que la DCS sea considerada por la comunidad científica como un área consolidada y con personalidad propia, y para ello necesita marcarse unas directrices propias y una agenda de trabajo particular. Estas propuestas de futuro son las lo que vamos a tratar en el punto siguiente.

3. Retos que se deben afrontar

Como se ha expuesto, uno de los campos en los que se está mostrando un interés especial por parte de los investigadores se encuentra en la *formación inicial*. En general, los resultados de las investigaciones realizadas a este respecto concluyen que el aprendizaje de las ciencias sociales se ha basado en la memorización de contenidos y en la simple aplicación de la teoría aprendida (Estepa, 2009). Hay que potenciar aquellos modelos de formación permanente que se basan en un análisis de la práctica docente. Se deben unir formación, investigación, innovación y práctica educativa. Es necesaria la colaboración del profesorado no universitario en la investigación, especialmente en las etapas de Educación Infantil y Primaria, ya que son las más deficitarias. Hay que aprovechar para ello los másteres y los doctorados (Miralles y Molina, 2008), pero también la formación de los nuevos títulos de Maestro de Educación Infantil y Primaria y el máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria, en los cuales aparecen como novedad, entre sus competencias, la reflexión sobre la práctica; la innovación y la mejora de la educación; el dominio de las técnicas de observación y registro así como el análisis de los datos obtenidos; el conocimiento de experiencias y ejemplos de prácticas innovadoras; la competencia y la aplicación de metodologías y técnicas básicas de investigación educativa; el diseño de proyectos de innovación.

La necesidad de correlacionar el análisis sobre la enseñanza y el pensamiento del profesor de DCS con estudios sobre el proceso de aprendizaje y las representaciones de los estudiantes se mantiene como terreno inédito por lo que su conocimiento ayudará a saber lo que ocurre en las clases de ciencias sociales (Wilson, 2001). Se precisa iniciar la investigación sobre el *pensamiento del profesor* y todo lo relacionado con su trabajo. Es imprescindible encadenar teoría y práctica en la formación del profesorado, investigar la práctica docente del formador del profesorado es emprender la investigación sobre el propio profesorado universitario de didáctica de las ciencias sociales (Pagés, 2004; Prats, 2009).

Innovación, investigación y desarrollo profesional del profesorado deben ir en la misma dirección. Hay que superar los obstáculos para lograr que la innovación impregne las aulas y para que los resultados de la investigación se transfieran a la práctica (Estepa, 2009). Es precisa la cooperación entre las universidades y los colegios e institutos, lo que

requiere la instauración de equipos estables con participación de profesorado de todos los niveles. Además, se necesita participar en redes internacionales. Es urgente un salto a Europa que nos permita concurrir en la amplia oferta de programas europeos de intercambio y colaboración en docencia e investigación.

Investigaciones holísticas y “buenas prácticas”. En la investigación hay que tener en cuenta tanto el punto de vista de la enseñanza como del aprendizaje; hay que integrar múltiples elementos y variables, métodos y técnicas (Wilson, 2001). No sólo hay que preguntar al profesorado sobre sus clases, sino también recoger la opinión del alumnado sobre la enseñanza que reciben, visión sobre la que existen escasos estudios (Merchán, 2007; Martínez, Miralles y Navarro, 2009). Pero también hay que consultar a los equipos directivos y a los agentes de apoyo externo a los centros (inspectores, asesores de formación, etc.) y, en algunos casos, como en los niveles iniciales, a las familias. Hay que profundizar en los problemas de la práctica con la finalidad de que la investigación sea útil al profesorado para la mejora de su docencia (Pagés, 2001; Santisteban, 2006). En cuanto a los métodos, hay que ser más rigurosos y sistemáticos para que no ocurra que una cuarta parte de las tesis doctorales del área tenga una metodología “inclasificable” (Prats, 2009). Prats (2002, 2003) ha defendido en sus investigaciones la combinación de diversas vías y no de forma exclusiva ni excluyente; es un error considerar incompatible el uso de métodos cualitativos y cuantitativos.

Las investigaciones sobre los criterios para determinar lo que se considera una *buen práctica docente* son una línea muy actual y necesaria. Existen básicamente dos aspectos sobre los que indagar: el análisis de las conductas de los profesores y el estudio de las creencias y el conocimiento del profesorado en su ejercicio docente (Henríquez y Pagés, 2004). El reto para el futuro es el análisis de las buenas prácticas, con estudios cuantitativos y cualitativos. La práctica educativa es una construcción social (Merchán, 2007), en el pensamiento y la acción del profesorado confluyen muy diversos conocimientos. Se aprende de analizar y reflexionar sobre las buenas prácticas. Pero ¿cuáles son esas buenas prácticas? En España no hay estudios que den una respuesta a esta pregunta clave, pero sí en Estados Unidos, y pueden servir de modelo (Henríquez y Pagés, 2004).

El *aprendizaje en cooperación* es un reto ineludible. Sin la participación activa y reflexiva del alumnado y sin el trabajo en equipo no puede

educarse en la temporalidad, la memoria histórica, las nuevas geografías o la ciudadanía mediante el desarrollo de actitudes de diálogo, negociación y consenso (Llàcer, 2008). Son muy escasas las experiencias y las investigaciones al respecto. Destacamos una tesis (Lara, 2001) y una experiencia (Serrano *et al.*, 2008). Hay que ir hacia un aprendizaje cooperativo mediante el estudio de casos, problemas y proyectos. Además, es una demanda de la enseñanza universitaria adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior.

Los *libros de texto* siguen dirigiendo la actividad en las clases de Geografía e Historia. No sólo se mantiene su tradicional apogeo sino que en los últimos años ha aumentado. Si esto es así, tal vez lo que debemos plantearnos es intentar hacer cada vez manuales más efectivos, más claros, motivadores y originales, manuales que, como ha señalado Valls (2007), se organicen en torno a problemas relevantes de carácter interdisciplinar que partan del presente, analicen el pasado y establezcan las posibles perspectivas del futuro inmediato, que intenten alcanzar una enseñanza más reflexiva y crítica, así como superar el enfoque cronológico, culturalista y transmisivo propio de una historia general y legitimadora de lo existente, que ha sido, en buena parte, la característica principal de la mayor parte de los manuales de Historia utilizados hasta el momento. En investigación didáctica existe una línea que no se ha desarrollado lo suficiente, la que se centra en estudiar el papel del libro de texto con relación al desarrollo del currículo y el uso que de él hace el profesor. No todo el profesorado utiliza el texto escolar de la misma forma, existe un margen de autonomía profesional a la hora de decidir la forma de usar estos materiales. Valls (2007) enumera los siguientes retos investigadores: el nuevo concepto de libro que supera el simple texto escolar al convertirse en un banco de recursos audiovisuales y multimedia; el uso por el alumnado y el profesorado del manual; las buenas prácticas y la eficacia de su uso en el cambio conceptual en el alumnado y sus preconcepciones e ideas y, por último, el grado de aceptación de los manuales entre el profesorado.

Determinados *recursos informáticos* como redes sociales, *blog*, *wiki*, *webquest*, *cazatesoros*, *podcast*, videojuegos, programas de autor, herramientas visuales, pizarra digital interactiva, etc. pueden emplearse para innovar en la enseñanza de las ciencias sociales. En el horizonte próximo emergen nuevas herramientas con potencialidades didácticas: dispositivos móviles, videoconsolas, realidad virtual, realidad aumenta-

da, etc. Todas estas aplicaciones por sí mismas, si no se utilizan de forma adecuada, no originarán innovaciones en la enseñanza de las ciencias sociales. Si no cambia la metodología, las TIC no servirán de mucho. El principal reto estriba en orientarnos hacia un procesamiento social de la información y una construcción colaborativa del conocimiento (en la línea de la *web 2.0*). Para ello el aprendizaje cooperativo y la enseñanza en colaboración en el uso de las TIC son estrategias esenciales. El uso de estos medios debe fomentar el pensamiento autónomo, creativo y crítico. Internet debe ser un instrumento para cuestionar el conocimiento, para *aprender a pensar histórica y geográficamente*.

Impulso al pensamiento crítico. La enseñanza de las ciencias sociales se asume como un conocimiento necesario para la formación de los ciudadanos y, en sociedades democráticas, para compartir la responsabilidad de las acciones colectivas por medio del desarrollo de un pensamiento crítico. El alumnado además de memorizar información debe aprender a procesarla e interpretarla. El tratamiento de la información, el aprender a aprender, la generación del conocimiento, la metacognición, la toma de decisiones, la creatividad, la solución de problemas y el pensamiento crítico son elementos claves de la instrucción. Los contenidos curriculares de ciencias sociales en todas las etapas educativas son los mecanismos que sirven para enseñar el pensamiento crítico (Hervás y Miralles, 2006). Sin embargo, las investigaciones realizadas a este respecto son prácticamente nulas, y poco se sabe sobre el papel de las ciencias sociales en la formación de pensamiento crítico en el alumnado. Entre el profesorado se observa una tendencia a estimar las habilidades más complejas implicadas en el pensamiento crítico, pero no aparecen en la práctica como objeto de enseñanza o lo hacen en grado claramente menor a la importancia que se les otorga declarativamente (Coll, Onrubia y Mauri, 2008).

Para finalizar este artículo, subrayar que la innovación y la experimentación curricular del profesorado en las aulas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria debería ser el motor de la investigación didáctica en general y en ciencias sociales en particular (González Gallego, 2002), y ésta debe repercutir directamente en las aulas. Hay que comprobar qué ocurre en las clases, partir de los problemas que existen, elaborar propuestas didácticas innovadoras y dar a conocer las experiencias renovadoras (Pagés, 2001; Santisteban, 2006; Estepa, 2009). El profesorado universitario que investiga en didáctica de las ciencias sociales no

debe de perder el horizonte de la práctica escolar y de su mejora. A las preguntas sobre qué y cómo siempre hay que añadir el para qué, las consecuencias y las implicaciones educativas de lo investigado. Las investigaciones didácticas deben ser útiles, estar basadas en la práctica y en la medida de lo posible contar con la colaboración del profesorado de los niveles no universitarios. Sin investigación de calidad no podemos conocer cómo aprende el alumnado ni cuál es la mejor forma de enseñanza, y la finalidad de la investigación en didáctica de las ciencias sociales es renovar y mejorar el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias sociales.

Referencias bibliográficas

- Armas, X. (2004). Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (dirs.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (pp. 161-174). Málaga: Aljibe.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memoria y enseñanza de la historia en un mundo global. Problemas y desafíos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 20-29.
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Cuenca, J. M. (2001). La investigación en didáctica de la historia: debate y aportaciones. En F. J. Pozuelos y Travé, G. (coord.). *Entre pupitres: razones e instrumentos para un nuevo marco educativo* (pp. 243-252). Huelva: Universidad de Huelva.
- Estepa, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las ciencias sociales. *Investigación en la escuela*, 69, 19-30.
- González Gallego, I. (2002). Las didácticas de área: un reciente campo científico. *Revista de Educación*, 328, 7-63.
- Henríquez, R. y Pagés, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. *Educatio XXI*, 7, 63-84.
- Hernández Cardona, F. X. (2000). Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, 19-32.
- Hervás, R. M.^a y Miralles, P. (2006). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. *Educar en el 2000*, 9, 34-40.
- Lara, R. S. (2001). *El aprendizaje cooperativo en historia: diseño de actividades y efectos cognitivos y sociales*. Murcia: Universidad de Murcia. (Tesis doctoral).
- Liceras, A. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*, 8/1, 1-14.
- Llàcer, V. (2008). "Temporalidad, memoria histórica y ciudadanía en la ESO". Curso de

- doctorado Didáctica de historia. Universidad de Murcia. (Documento inédito).
- Martínez, N., Miralles, P. y Navarro, E. (2009). Análisis de cómo los docentes plantean el inicio de las clases, desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, 348, 413-433.
- Mattozzi, I. (2008). Memoria y formación histórica. La memoria en la clase de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 30-42.
- Merchán, F. J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de Historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, 33-51.
- Miralles, P. y Molina Puche, S. (2008). Docencia innovación e investigación. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos títulos de posgrado de la Universidad de Murcia. En R. M. Ávila, M. A. Cruz y M. C. Díez (Coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 191-204). Jaén: Universidad de Jaén.
- Pagés, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En P. Benjam y J. Pagés (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 189-208). Barcelona: Horsori.
- Pagés, J. (2000). La ricerca in didattica delle scienze sociali e della storia in Spagna. *Clio '92*, 25-48.
- Pagés, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. *Éndoxa. Ciencia y Educación*, 14, 261-288.
- Pagés, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, 11-42.
- Pagés, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia. En *Miradas a la historia* (pp. 155-177). Murcia: Universidad de Murcia.
- Pagés, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 43-53.
- Prats, J. (1997). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 9-25). Sevilla: Díada.
- Prats, J. (2002a). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 1, 81-89.
- Prats, J. (2002b). La didáctica de las ciencias sociales en la Universidad española: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 328, 81-96.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Historia & Ensino. Revista do Laboratorio de Ensino de História*, 9, 1-25.
- Prats, J. (2008). Memoria histórica "versus" historia enseñada. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 5-8.
- Prats, J. (2009). La didattica della storia nell'Università Spagnola: la situazione attuale. En B. Borghi y C. Venturoli (a cura de). *Patrimoni culturali tra storia e futuro* (pp. 17-25). Bologna: Patròn Editore.
- 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.

- Santisteban, A. y Pagés, J. (2006). La enseñanza de la historia en Educación Primaria, en *Educación Primaria: orientaciones y recursos (6-12 años)* (pp. 468/129-468/183). Barcelona: CISS-Praxis.
- Serrano, J. M. et al. (2008). El aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: diseño de una actividad de aula y análisis de la interacción. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 58, 108-121.
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED.
- Wilson, S. M. (2001). Research on History Teaching. In Richardson, V. *Handbook of Research on Teaching* (pp. 527-544). Washington: AERA.

Tabla 1. Artículos de revistas, cuantificación

Revista		<i>Enseñanza de las Ciencias Sociales</i>	<i>Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales</i>	Total
<i>Datos generales</i>	Artículos en total	99	86	185
	Artículos sobre DCS	99	24	123
	Artículos españoles sobre DCS	60	23	83
<i>Tipología de los artículos españoles DCS</i>	Investigación	31	12	43
	Reflexión teórica	21	10	31
	Innovación educativa	8	1	9
<i>Temática artículos de investigación</i>	Concepciones/aprendizaje CCSS	15	2	17
	Profesionalidad docente	13	5	18
	Diseño y desarrollo curricular	0	2	2
	Epistemología e historia DCS	0	2	2
	Didáctica patrimonial	3	1	4
<i>Temática artículos de reflexión teórica</i>	Concepciones/aprendizaje CCSS	1	0	1
	Profesionalidad docente	2	4	6
	Diseño y desarrollo curricular	4	2	6
	Epistemología e historia DCS	12	4	16
	Didáctica patrimonial	2	0	2
<i>Temática artículos de innovación educativa</i>	Concepciones/aprendizaje CCSS	3	1	4
	Profesionalidad docente	3	0	3
	Diseño y desarrollo curricular	0	0	0
	Epistemología e historia DCS	0	0	0
	Didáctica patrimonial	2	0	2

La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales
 PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ, SEBASTIÁN MOLINA PUCHE Y JORGE ORTUÑO MOLINA

Revista	<i>Enseñanza de las Ciencias Sociales</i>	<i>Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales</i>	Total	
<i>Nivel educativo analizado</i>	Educación Infantil	1	0	1
	Educación Primaria	2	1	3
	ESO/Bachillerato	33	17	50
	Docencia universitaria	7	0	7
	Varios	17	5	22
<i>Instrumento utilizado para la obtención de datos</i>	Cuestionario/entrevista	25	6	31
	Bibliografía	22	12	34
	Material producido por el alumno	8	2	10
	Manuales escolares	3	2	5
	Otros (material del profesor, grupos de discusión, software informático)	2	1	3
<i>Procedencia de los autores</i>	IES	19	13	32
	U. Barcelona	15	2	17
	U. Autónoma de Barcelona	13	2	15
	U. Murcia	5	4	9
	U. Valencia	0	8	8
	U. Zaragoza	1	4	5
	U. Huelva	4	0	4
	U. Sevilla	3	0	3
	U. Oviedo	3	0	3
	U. Almería	2	0	2
	U. Cantabria	2	0	2
	U. Complutense	1	1	2
	U. Girona	1	0	1
	U. Alicante	1	0	1
	UNED	1	0	1
	U. Málaga	1	0	1
	U. Santiago de Compostela	1	0	1
	U. Valladolid	1	0	1
	U. Autónoma de Madrid	1	0	1
	U. Jaén	1	0	1
	Otros	1	0	1

Tabla 2. Tesis doctorales presentadas. Cuantificación

AÑO		2005	2006	2007	2008	2009	Totales
<i>Número de tesis</i>		9	3	7	10	5	34
<i>Universidad donde se defiende</i>	U. Barcelona	2	1	4	4	4	15
	U. Autónoma de Barcelona	4	-	1	2	-	7
	U. Barcelona /U. de Oviedo	-	-	-	-	1	1
	U. Autónoma de Madrid	1	-	-	-	-	1
	U. País Vasco	1	-	-	-	-	1
	U. de Valencia	1	-	-	-	-	1
	U. de Valladolid	-	1	-	-	-	1
	U. de Granada	-	1	-	-	-	1
	U. de Zaragoza	-	-	1	-	-	1
	U. de Girona	-	-	1	-	-	1
	U. de Murcia	-	-	-	1	-	1
	U. de Sevilla	-	-	-	2	-	2
U. Las Palmas Gran Canaria	-	-	-	1	-	1	
<i>Principales temáticas tratadas en las tesis</i>	Didáctica patrimonial	3	1	3	2	1	10
	Concepciones y aprendizaje de las ciencias sociales	3	0	1	3	2	9
	Profesionalidad docente	4	0	2	4	1	11
	Diseño y desarrollo curricular	2	2	2	4	2	12
	Epistemología e historia de la DCS	1	1	1	0	0	3

Tabla 3. Tesis doctorales presentadas

<i>Año</i>	<i>Tesis</i>	<i>Universidad donde se defiende</i>	<i>Temáticas principales</i>
2005	9	4 U. Autónoma de Barcelona 2 U. de Barcelona 1 U. del País Vasco 1 U. de Valencia 1 U. Autónoma de Madrid	- Didáctica patrimonial: 3 - Concepciones y aprendizaje de las ciencias sociales: 3 - Profesionalidad docente: 4 - Diseño y desarrollo curricular: 2 - Epistemología e historia de la DCS: 1
2006	3	1 U. Barcelona 1 U. de Granada 1 U. de Valladolid	- Didáctica patrimonial: 1 - Concepciones y aprendizaje de las ciencias sociales: 0 - Profesionalidad docente: 0 - Diseño y desarrollo curricular: 2 - Epistemología e historia de la DCS: 1
2007	7	4 U. de Barcelona 1 U. Autónoma de Barcelona 1 U. de Girona 1 U. de Zaragoza	- Didáctica patrimonial: 3 - Concepciones y aprendizaje de las ciencias sociales: 1 - Profesionalidad docente: 2 - Diseño y desarrollo curricular: 2 - Epistemología e historia de la DCS: 1
2008	10	4 U. de Barcelona 2 U. Autónoma de Barcelona 2 U. de Sevilla 1 U. de Murcia 1 U. Las Palmas de G. C.	- Didáctica patrimonial: 2 - Concepciones y aprendizaje de las ciencias sociales: 3 - Profesionalidad docente: 4 - Diseño y desarrollo curricular: 4 - Epistemología e historia de la DCS: 0
2009	5	4 U. de Barcelona 1 U. de Barcelona/U. Oviedo	- Didáctica patrimonial: 1 - Concepciones y aprendizaje de las ciencias sociales: 2 - Profesionalidad docente: 1 - Diseño y desarrollo curricular: 2 - Epistemología e historia de la DCS: 0

