

## ***Investigaci3n e Innovaci3n en Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y nuevas perspectivas***

*Research and Innovation in Social Sciences Education.  
Contributions and new perspectives*

María del Mar Felices de la Fuente

Área de Didáctica de las CC. Sociales. Dpto. de Educaci3n  
Facultad de CC. de la Educaci3n, Universidad de Almería  
Email: [marfelices@ual.es](mailto:marfelices@ual.es)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3236-0177>

Rosendo Martínez Rodríguez

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y de la Matemática  
Facultad de Educaci3n y Trabajo Social de Valladolid, Universidad de Valladolid  
Paseo de Belén, 1, 47011 Valladolid  
Email: [rosendo.martinez@uva.es](mailto:rosendo.martinez@uva.es)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3816-0432>

Ram3n Martínez Medina

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales  
Facultad de CC. de la Educaci3n, Universidad de Córdoba  
Email: [rmartinez@uco.es](mailto:rmartinez@uco.es)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5338-5344>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.119>

### **Resumen**

Con una trayectoria de más de tres décadas y un aumento significativo de los trabajos científicos publicados en los últimos años, podemos afirmar que la Didáctica de las Ciencias Sociales se va consolidando en nuestro país como un área de conocimiento autónoma, con entidad propia, que continúa creciendo tanto en el volumen de sus investigaciones, como en la calidad de estas. Buena cuenta de ello dan los numerosos trabajos recogidos en revistas científicas, libros compilatorios o actas de congresos, así como las tesis defendidas, que han abordado diversas problemáticas de estudio. A la luz de los nuevos aportes, consideramos pertinente establecer un estado de la cuesti3n que resitúe la investigaci3n desarrollada hasta el momento y abra nuevas perspectivas de estudio. Partiendo del mismo, analizamos desde

una doble perspectiva metodológica, cuantitativa y cualitativa, las contribuciones presentadas al último Simposio de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS), titulado: "Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales", que se celebró en marzo de 2018 en la Universidad de Valladolid. Nuestro objetivo ha sido conocer en qué medida estas aportaciones dan continuidad a las habituales líneas de investigación que se han trazado en el área, o si, por el contrario, rompen con ellas, indagando en nuevas temáticas. El análisis realizado pone de relieve, entre otros aspectos, el incremento de investigaciones novedosas y de estudios contextualizados en etapas educativas poco exploradas hasta el momento.

**Palabras clave:** didáctica de las ciencias sociales; investigación; innovación; formación inicial de profesorado; currículo escolar; enseñanza de las ciencias sociales.

---

### **Abstract**

The area of Social Sciences Teaching has been consolidated in our country as an autonomous area of knowledge, with its own entity, which continues to grow in the volume and quality of its research. The proof of this is the trajectory of more than three decades and the significant increase in the scientific works published in recent years. These researches have been published in scientific journals, compilation books or conference proceedings, and have also been defended as theses that have investigated various problems of study. As a consequence of the increase in contributions, we consider it pertinent to elaborate a status of the issue which will resituate the research in the area and open up new perspectives for study. Starting from it, we analyze with a double methodological perspective, quantitative and qualitative, the contributions presented to the last Symposium of the University Association of Teaching of Social Sciences Teaching (AUPDCS), entitled: "Looking for ways to teach: research to innovate in Didactics of the Social Sciences", which took place in March 2018 at the University of Valladolid. Our objective has been to know if these contributions give continuity to the usual lines of research that have been worked in the area, or if, on the contrary, they break with them, investigating new topics. The analysis carried out shows, among other aspects, the increase in novel research and studies that focus on educational stages unknown until now.

**Keywords:** social sciences teaching; research; innovation; teacher training; study programme; teaching of social sciences.

---

## **1. Introducción**

La Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales viene organizando desde hace tres décadas un simposio de carácter internacional en el que se atienden las preocupaciones del área de conocimiento y se difunden las investigaciones realizadas en todos los niveles formativos. De esta preocupación surge la finalidad de este trabajo: analizar las aportaciones presentadas en el XXIX Simposio celebrado en Valladolid, para obtener una radiografía del estado actual de la investigación e innovación en el área. Para ello, nos adentraremos en los temas y tendencias de investigación más trabajadas, en los métodos y técnicas de investigación utilizadas con mayor frecuencia, en las estrategias de innovación educativa más empleadas para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y, finalmente, en las finalidades y expectativas actuales de la Didáctica de las Ciencias Sociales como área de conocimiento.

## 2. Estado de la cuestión: la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales

Como han puesto de manifiesto algunos de los autores que se han aproximado en los últimos años a analizar la evolución de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, podemos situar el punto de partida del área en la década de los ochenta, cuando arranca tanto en el ámbito anglosajón, como en Francia, Italia y España (Estepa, 2009; Miralles, Molina y Ortuño, 2011; y Pagès y Santisteban, 2014a, entre otros). No obstante, no será hasta 1984 cuando se pueda hablar del momento fundacional del área en el marco de la Universidad española (Prats, 2002; Licerias, 2004; o Estepa, 2009).

Desde entonces, el esfuerzo por construir un campo de investigación sólido no ha cesado, y con algo más de treinta años de recorrido podemos afirmar que se han conseguido importantes progresos. No obstante, asentar las bases metodológicas y establecer los límites del conocimiento dentro nuestra área no ha sido fácil y, en opinión de algunos autores, continúa siendo hoy una tarea pendiente (Miralles et al., 2011: 152; Prats y Valls, 2011: 24). Ciertamente, la Didáctica de las Ciencias Sociales muestra algunas limitaciones si la comparamos con otras didácticas específicas, tales como la Didáctica de las Ciencias Experimentales o la Didáctica de las Matemáticas, donde no tienen cabida debates acerca de si son o no áreas consolidadas y autónomas, pues cuentan con una metodología de investigación definida y con un corpus teórico y conceptual. A diferencia de ellas, la Didáctica de las Ciencias Sociales se ha caracterizado, tradicionalmente, por la indefinición de sus núcleos conceptuales y de las problemáticas de investigación sobre las que trabaja; la escasez de desarrollo metodológico y la inexistencia de técnicas de investigación propias, pues en su mayoría se toman prestadas de otras disciplinas; la falta de reflexión epistemológica sobre su campo de estudio (Prats, 1997); y la ausencia de una fundamentación teórica que sea aceptada por la totalidad de investigadores del área (Cuenca, 2001).

Todos estos aspectos y otros eran señalados en dos trabajos publicados el mismo año por Prats (1997) y Pagès (1997), quienes, habiendo transcurrido algo más de diez años desde el nacimiento del área, trataban de establecer un balance de la investigación desarrollada hasta entonces, teniendo en cuenta las directrices marcadas por la producción científica anglosajona. Por su parte, Pagès establecía como principales líneas de investigación aquellas que versaban sobre el profesorado y el alumnado de Ciencias Sociales (Pagès, 1997: 212-226), mientras que Prats distinguía entre cinco grandes campos relacionados con el diseño y desarrollo curricular, la construcción de conceptos teóricos propios de la Didáctica de las Ciencias Sociales, el desarrollo profesional del profesorado de Ciencias Sociales, las concepciones del alumnado sobre esta materia, y la didáctica del patrimonio (Prats, 1997: 17-22).

Ciertamente, estas han sido las principales líneas de trabajo que se han seguido en las últimas décadas por los investigadores en Didáctica de las Ciencias Sociales. No obstante, son diversas las clasificaciones y enfoques que se han establecido. Destacamos aquí, entre otros, los aportes de Hernández Cardona (2000), Pagès (2000), Travé (1998, 2001), Cuenca (2001), Prats (2002, 2009), González Gallego (2002), Armas (2004), Licerias (2004), Henríquez y Pagès (2004), Santisteban (2006), Estepa (2009), García (2010), Sánchez Agustí (2010), Prats y Valls (2011),

Pagès y Santisteban (2011a), Pagès y Santisteban (2011b), Miralles et al., (2011), González y Santisteban (2014), Pagès y Santisteban (2014a) y Aranda y López (2017). Remitimos, además, a las publicaciones de los Simposios de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) que se han dedicado a profundizar monográficamente en el estado de la investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales: Gómez y Núñez (2006), Ávila, Rivero y Domínguez (2010), Pagès y Santisteban (2014b), Martínez, García-Morís y García (2017), y López, García y Sánchez (2018).

Dejando a un lado las distintas propuestas de clasificación, es importante señalar que, pese al incremento experimentado por la producción científica del área –sobre todo en los últimos años-, se constata un desigual interés por las distintas problemáticas de investigación (Prats, 2009; Miralles et al., 2011; Pagès y Santisteban, 2014a). Autores como Prats y Valls (2011) enuncian, además, otras limitaciones como el desequilibrio de la producción en el conjunto de las Universidades públicas; el mayor interés hacia la enseñanza de la Historia, por encima de otras materias como la Geografía; la escasez de rigurosidad metodológica; y los pocos estudios centrados en infantil y primaria, frente a una mayoría de trabajos enmarcados en secundaria. En esta misma línea, Pagès y Santisteban (2014a: 23), en un reciente estado de la cuestión, esgrimen los avances más significativos del área, a la par que señalan ámbitos aún poco estudiados, como la formación permanente del profesorado o qué ocurre en las aulas cuando se enseñan y se aprenden Ciencias Sociales. Destacan, asimismo, la escasa transferencia de los resultados de investigación en la mejora e innovación de la práctica docente, los materiales curriculares y la formación del profesorado.

Más reciente es el trabajo de Aranda y López (2017), que ofrecen una visión de los últimos diez años y brindan una prospectiva de desafíos a los que dar respuesta. Entre las apreciaciones realizadas, se destaca la necesidad de aumentar la producción científica de calidad, fundamentada en investigaciones empíricas y reflexiones teóricas procedentes de un marco epistemológico y metodológico propio; plantear investigaciones rigurosas contextualizadas en las etapas de Educación Infantil y Primaria; estimular la indagación en otros contenidos sociales, no exclusivamente históricos, como pueden ser aquellos procedentes de la Geografía, el Arte o la Economía; y no olvidar el objeto de nuestras investigaciones que, en última instancia, deben pivotar sobre la necesidad de ser útiles para la praxis de los docentes.

A pesar de los retos planteados, podemos concluir que nuestra área de conocimiento ha avanzado enormemente, aunque, en opinión de algunos autores, sigue encontrándose en proceso de maduración, siendo preciso todavía afrontar algunas tareas pendientes y concretar el ámbito específico de investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En la actualidad, existen posturas más optimistas al respecto que consideran definidas con suficiente claridad las fronteras del área, sobre todo, a partir de las dos últimas décadas, en que ha aumentado el número de investigadores, de redes de trabajo nacionales e internacionales, y han proliferado publicaciones y proyectos competitivos financiados en convocatorias públicas (González y Santisteban, 2014:7). En este sentido, destacan también las afirmaciones de Pagès y Santisteban (2014a:33-35), que consideran definidos los problemas de estudio del área y las preguntas que la caracterizan. En

consecuencia, tras largos años de debate, se reafirman en la existencia de un área independiente, con un futuro esperanzador.

### **3. Metodología**

El método de investigación empleado para este trabajo ha sido el análisis de contenido textual, combinando datos cuantitativos y cualitativos. Para ello, se aprovechó el trabajo efectuado por los autores como revisores y relatores del XXIX Simposio de la AUPDCS, lo que permitió un análisis exhaustivo de los trabajos presentados. La muestra analizada la constituyen los trabajos aprobados para su publicación, un total de 91 comunicaciones, con una extensión media de entre 17.000 y 20.000 caracteres por texto.

En una primera fase, se extrajeron los datos cuantitativos, que buscaban conocer la procedencia de los textos analizados, el nivel educativo que trabajan y las técnicas de investigación más presentes. Para ello, se usó una ficha de análisis de contenido, que fue siendo completada por los revisores de los textos presentados al Simposio. Posteriormente, en la fase cualitativa, se procedió a diversas lecturas analíticas de los textos, desde las que surgieron de manera emergente una serie de variables de análisis que fueron sistematizadas y exploradas en todos los textos. En consecuencia, los datos numéricos nos mostraron un panorama general del área a nivel nacional e internacional, mientras que el análisis de las narraciones nos proporcionó una visión mucho más profunda sobre el estado de la investigación y la innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales.

### **4. Análisis cuantitativo: participación, tendencias disciplinares, niveles educativos y tipos de investigación**

Para entender el estado del área, partimos de un análisis numérico de aquellos datos extraídos de la participación en el XXIX Simposio de la AUPDCS. Abordaremos, por un lado, las características de la participación (número de comunicaciones enviadas, países y universidades participantes) y, por otro, las tendencias y métodos de investigación más empleados.

En total, fueron aceptadas 91 comunicaciones, estando este número en la media de los trabajos publicados en las últimas cinco convocatorias: 98 en el anterior Simposio de Córdoba (Martínez, García-Morís y García, 2017); 71 en Las Palmas de Gran Canaria en 2016 (García, Arroyo y Andreu, 2016), 105 en Cáceres en 2015 (Hernández, García y Montaña, 2015), 159 en Barcelona en 2014 (Pagès y Santisteban, 2014b) y 63 en Guadalajara el 2013 (Díaz, Santisteban y Cascajero, 2013). Un dato que resulta positivo y relevante si consideramos que, en el proceso de expansión que viene experimentando el área en los últimos años, cada vez son más los congresos que se celebran, tanto a nivel nacional como internacional.

Por lo que respecta a los países participantes, si bien es notablemente relevante la participación española (73 de los 91 trabajos presentados), es destacable también la participación de otros países del ámbito iberoamericano, que en total suman 18 comunicaciones. Se echa en falta, en todo caso, una mayor presencia de trabajos que demuestren la colaboración entre

distintos países. En esta línea, solamente contamos con comunicaciones entre España y Portugal y entre España y Chile.

Tabla 1  
*Países participantes a través comunicaciones en el Simposio*

Países participantes	Ámbito 1	Ámbito 2	Ámbito 3	Total
España	37	27	9	73
Chile	1	3	2	6
Colombia	2	-	1	3
Portugal	1	-	1	2
España/Portugal	-	1	1	2
España/Chile	-	-	1	1
México	-	1	-	1
Ecuador	-	1	-	1
Argentina	1	-	-	1
Brasil	1	-	-	1

Fuente: elaboración propia

Por lo que respecta a la procedencia de las comunicaciones españolas, es muy variada y representativa de todo el ámbito nacional, habiendo llegado trabajos de todas las comunidades autónomas, a excepción de Cantabria. Destaca claramente la participación de la Universidad Autónoma de Barcelona, con 20 comunicaciones. Le siguen las Universidades de Valladolid y Sevilla, con 9 aportaciones respectivamente, y la Universidad de Málaga con 8. Aunque si hacemos el recuento por regiones, es sin duda alguna Andalucía la comunidad que suma un mayor porcentaje de participación, con 34 trabajos presentados.

Tabla 2  
*Grados a los que van dirigidos los trabajos sobre formación docente*

Formación del profesorado de...	Ámbito 1	Ámbito 2	Ámbito 3	Total
Grado en E. Primaria	14	1	1	16
Grado en E. Infantil	9			9
Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria	7	1		8
Grado en E. Infantil y E. Primaria	3			3
Otra Titulación (Grado en Historia)		1	1	2
Todos	5			5
No se indica	4			4

Fuente: elaboración propia

Resulta también interesante atender al grado educativo al que van dirigidas las comunicaciones. Es decir, sobre qué nivel (Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Universidad o educación no formal) se han focalizado los trabajos de investigación y las propuestas de innovación didáctica. Como se advierte en la Tabla 3, la formación universitaria es la que mayor número de trabajos ha recibido, algo que no debe sorprender si asumimos que la formación del profesorado es un núcleo de interés primordial en el área (Pagès y Santisteban, 2014a), que justifica la existencia de un ámbito del Simposio (Ámbito 1) dedicado expresamente a esta temática. Dentro de este ámbito, como se puede apreciar en la Tabla 2, los trabajos han

estado mayoritariamente dirigidos a la formación de profesores de enseñanza Primaria, seguidos de la Educación Infantil y la Educación Secundaria a través del máster de formación del profesorado, lo que supone un cambio en el foco de interés de la mayor parte de las aportaciones que se han centrado, tradicionalmente, en la etapa de Secundaria.

Tabla 3  
*Niveles educativos presentes en las comunicaciones*

Nivel educativo	Ámbito 1	Ámbito 2	Ámbito 3	Total
Enseñanza universitaria	42	3	2	47 (51,6%)
Secundaria	1	11	8	20 (22%)
Primaria	-	9	4	13 (14,2%)
Infantil	-	3	-	3 (3,2%)
Bachillerato	-	1	-	1
Educación no formal	-	-	1	1
Todos	-	2	-	2
No se indica	-	4	-	4

Fuente: elaboración propia

Si no tenemos en cuenta el Ámbito 1, por su carácter específico de formación docente, el nivel educativo que despierta un mayor interés de investigadores y profesores es la Educación Secundaria, con 20 trabajos (Tabla 3). Tendencia que ya ha sido advertida en otras investigaciones (Miralles et al., 2011; Pagès y Santisteban, 2014a; Sánchez-Agustí, 2010), y que parece responder a la procedencia de los profesores universitarios y a la propia condición del conocimiento, más ligado quizá en Secundaria a la formación disciplinar de los investigadores, mayoritariamente procedentes de grados como Historia, Geografía o Historia del Arte.

No obstante, es de destacar la fuerte presencia de los trabajos dedicados a Educación Primaria, que suma 13 comunicaciones, y sobre las que, si sumamos las 3 propuestas de Educación Infantil, resultan tener en conjunto un porcentaje muy cercano al de Secundaria. En consecuencia, el área estaría respondiendo poco a poco a la necesidad de abordar estos dos niveles educativos, aspecto sobre el que ya se habían hecho llamadas de atención (Miralles et al., 2011; Sánchez-Agustí, 2010).

Por lo que respecta a los ámbitos de las Ciencias Sociales más abordados, cabe destacar que la Historia sigue siendo la disciplina que cuenta con un mayor número de aportaciones, seguida por los trabajos con un enfoque multidisciplinar y de aquellos estudios que se centran en el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas. Destaca, por otra parte, la escasez de trabajos relacionados con otras Ciencias Sociales, especialmente con la Geografía. Este hecho puede deberse a la celebración anualmente de congresos específicos, tanto nacionales como ibéricos de Didáctica de la Geografía, organizados por el Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles (De Miguel, 2017; Sebastiá y Tonda, 2012; Tonda y Sebastiá, 2012). Escasas también son las aportaciones sobre Economía, presente en los currículos de primaria y secundaria, aunque mínimamente en relación con el peso que tienen las disciplinas anteriormente mencionadas. Esta menor presencia explica, con toda seguridad, la inexistencia de aportes en este sentido.

Tabla 4  
*Disciplinas de las Ciencias Sociales abordadas*

Disciplinas	Ámbito 1	Ámbito 2	Ámbito 3
Ciencias Sociales (multidisciplinar)	12	9	2
Historia	13	18	9
Ciudadanía / contenidos de carácter social	10	4	1
Geografía	8	2	3

Fuente: elaboración propia

Por último, nos centramos en analizar el perfil científico y metodológico de las comunicaciones presentadas. Con este objetivo, hemos dividido los trabajos de la siguiente manera (Tabla 5): investigación básica, que aglutina aquellas investigaciones centradas en producir un conocimiento fundamental no aplicado (sobre currículos, manuales, concepciones...); investigación aplicada, que propone y evalúa intervenciones experimentales en el aula; propuestas de innovación, que se distinguen de las anteriores en que no aplican un método científico de indagación o evaluación; y trabajos teórico-reflexivos, a modo de ensayos sobre problemas y temas de carácter fundamental o aplicado.

Tabla 5  
*Perfil científico de los trabajos presentados*

Tipología de trabajos	Ámbito 1	Ámbito 2	Ámbito 3	Total
Investigación básica	16	12	5	33 (36,2%)
Investigación aplicada/experimental	10	5	9	24 (26,3%)
Propuestas de innovación	14	10	-	24 (26,3%)
Trabajos teórico-reflexivos	3	6	1	10 (11%)

Fuente: elaboración propia

Con un 36% de los trabajos presentados, la investigación básica aglutina la mayor parte de las investigaciones del área. La razón cabe buscarla en la mayor accesibilidad a la información de este tipo de investigación fundamental, que no requiere de mayor complejidad en sus métodos y técnicas de recogida de datos, ni necesita de la logística y burocracia que suponen la puesta en práctica de investigaciones aplicadas al aula. Por lo general, se trata de trabajos que investigan concepciones o representaciones mentales, nivel de adquisición de competencias, o conocimientos, tanto del alumnado, como del profesorado en activo o del futuro profesorado en formación inicial, empleando para ello entrevistas o cuestionarios mayoritariamente. En otros casos, se analizan materiales, currículos y manuales.

Son sin duda trabajos valiosos para el avance de nuestra área de conocimiento, no obstante, como también se ha advertido, es preciso comenzar a poner el foco de interés en las investigaciones empíricas, aquellas que permitan conocer qué ocurre en las salas de clase, cuando se aplican los currículos y materiales, o se implementan prácticas innovadoras (Aranda y López, 2017; Miralles et al., 2011; Pagès y Santisteban, 2014a). En este sentido, resultan valiosas las 24 comunicaciones que se conciben como investigaciones aplicadas, a través de distintas propuestas didácticas que nos aportan enfoques metodológicos y opciones innovadoras de enseñanza-aprendizaje. Sobre los temas más abordados y las estrategias utilizadas daremos cuenta en el siguiente apartado.



Conviene advertir, en todo caso, que son pocas las investigaciones experimentales que abordan con suficiente rigor metodológico la recogida y análisis de datos. Se hace necesario incorporar nuevas técnicas e instrumentos, más allá de los cuestionarios iniciales y finales, que permitan la recogida y análisis de datos empíricos. De hecho, con un mismo porcentaje que las investigaciones aplicadas (26,5%), nos encontramos con toda una serie de comunicaciones que, siendo propuestas de innovación didáctica (en muchos casos llevadas incluso a la práctica) no fueron aplicadas con rigor científico o no aportaron datos sobre la metodología de investigación empleada. Un dato que, si bien tiene el contrapunto positivo por la calidad innovadora de muchos de estos trabajos, nos debe hacer reflexionar sobre cómo ir incorporando al área científica todas estas aportaciones.

## **5. Análisis cualitativo: temas, tendencias e inquietudes de la Didáctica de las Ciencias Sociales**

En el presente apartado exponemos los resultados del análisis cualitativo del contenido de las comunicaciones presentadas. Nos interesa ahora profundizar en los temas y tendencias más representativas, así como en las finalidades, inquietudes y expectativas sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales. Dividimos el análisis en los tres ámbitos del Simposio: “Formación del profesorado”, “Currículum y Enseñanza de las Ciencias Sociales” y “Aprendizaje y alumnado de Ciencias Sociales”. Durante el análisis se harán referencias a algunos de los textos presentados a través de los apellidos de los autores y el número de página, según aparecen en la publicación del simposio (López, García y Sánchez, 2018).

### **5.1. Formación del profesorado**

El ámbito temático de formación del profesorado estuvo compuesto por diversos aportes (43). Fueron mayoritarios los trabajos de investigación básica (16) que indagaron en representaciones y concepciones del profesorado en activo y del alumnado en formación inicial; en competencias de pensamiento crítico y habilidades para el análisis de la información; y en la idoneidad de las estrategias de formación de profesorado que se siguen en el contexto de las prácticas universitarias. También hubo buena presencia de investigaciones aplicadas (10) que recogen, principalmente, los resultados evaluativos de propuestas de innovación implementadas en las aulas universitarias como modelos de formación del profesorado. Junto a ellas, las propuestas de innovación basadas en nuevos recursos y estrategias didácticas también han sido numerosas (14). Completan este bloque tres trabajos con formato de disertación teórica que se han centrado en los usos y aplicaciones de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales (Colomer Rubio y Bel Martínez, p.111), en las principales tendencias de enseñanza de la Historia en Colombia (Aguilera Morales, p.307) y en el diseño de una propuesta metodológica para la enseñanza de las Ciencias Sociales (Domínguez Sanz, p.327).

En cuanto a las temáticas con mayor presencia en este ámbito, nos encontramos con un amplio peso de las investigaciones e innovaciones centradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales -con mayor peso de la Historia-, las concepciones previas, los

modelos de formación en pensamiento histórico y la evaluación de aprendizajes y competencias. En este sentido, se profundiza en las concepciones del alumnado en formación inicial sobre el tiempo histórico (Escribano y Gudín, p. 253; Medina y Valverde, p. 287; Cartes y Llusà, p.503) y el uso y manejo de fuentes históricas (Ortega, Carcedo y Blanco, p.33); las concepciones del profesorado en activo sobre contenidos de Ciencias Sociales (Historia) invisibilizados en el currículo (da Silva y Pagès, p.469); y los modelos para la formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales (Historia y Geografía), enfocados, tanto para el desarrollo de competencias históricas a través del uso de fuentes primarias, salidas o itinerarios didácticos (San Pedro, López y Suárez, p.57; Chaparro, p.159; Jaén, p.425), como para el desarrollo de competencias geográficas mediante el acercamiento a la investigación en las disciplinas (Bazán, p.101), los itinerarios didácticos (García y Fuster, p.445; Delgado, González y Valbuena, p.357) y el uso de TIC (García, p.369). Se proponen además instrumentos para la evaluación de competencias y aprendizajes en la formación del profesorado (González, p.47; Gomes y Joao, p.221).

Un número considerable de comunicaciones puso el foco de atención en formar al futuro profesorado desde el tratamiento de problemas sociales, socioambientales y sociocientíficos. Esta idea lleva aparejada implícitamente la formación en pensamiento crítico y ciudadanía global. En este sentido, se incluyen estrategias y propuestas innovadoras de formación que contemplan estas problemáticas como principal herramienta de formación del profesorado en competencias críticas y de tratamiento de la información (Collao y Verdejo, p.199; Ruiz-Morales y Ferreras, p.457). Otro de los principales problemas investigados han sido las ideas previas y concepciones sobre la perspectiva de género y la violencia de género en el alumnado en formación (de la Cruz y García, p.171; Ortega y Pagès, p.89), temática sobre la cual se presentan también estrategias y propuestas para formar al profesorado en la igualdad de género (Macías, p.347). Se ha profundizado, además, en el nivel de pensamiento crítico (literacidad crítica) y formación ciudadana con que cuenta el alumnado de los Grados en Educación y el Máster de Secundaria (Castellví et al., p.381; Anguera et al., p.403; Arroyo et al., p.413) y se proponen algunos modelos para incidir en este tipo de formación (Pineda-Alfonso, p. 79; Andreu, p.317). Junto a estos trabajos, especial importancia adquieren además las investigaciones en las concepciones del profesorado en activo sobre la Educación para la ciudadanía y la formación necesaria al respecto (de Alba y Navarro, p.491).

En el conjunto de trabajos analizados, es significativa la presencia del patrimonio como recurso didáctico para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales y como estrategia para la formación de la ciudadanía y la igualdad de género. Los aportes en esta línea se han centrado en usos y concepciones del profesorado sobre el patrimonio como recurso para la formación ciudadana (Lucas y Delgado, p.121); estrategias innovadoras basadas en la Didáctica del Patrimonio y la Educación Patrimonial (García y de la Cruz, p.67; Priego, p.479); y propuestas para el uso didáctico del patrimonio artístico, histórico-cultural y natural-paisajístico en la enseñanza del contenido social (Aguado, p.233; Bajo, p.187; Duarte y Ávila, p.297; Medina y López, p.263; Moreno-Vera, p.147).

Un último grupo de aportes se interesa y profundiza en los usos y posibilidades del Practicum, y en la necesidad de reforzar los vínculos Escuela-Universidad, para favorecer los

aprendizajes significativos en el alumnado en formación inicial, desde la experimentación didáctica de las Ciencias Sociales. Los problemas investigados han sido la idoneidad de los contextos educativos reales para la formación inicial del profesorado, desde una perspectiva crítica (García-Morís y Diéguez, p.393); modelos de Practicum para la formación docente en estrategias de observación y análisis (Souto, p.275); nivel de impacto de la formación en Didáctica de las Ciencias Sociales en la práctica del profesorado novel, cuando enseñan Ciencias Sociales en sus aulas (Arana, Gutiérrez y Pagès, p.337); el prácticum como espacio para la formación docente en competencias de pensamiento crítico y pensamiento histórico (López et al., p.243; González, p.211); y modelos de formación para el alumnado universitario basados en la práctica, intensificando el diálogo teoría y práctica, o dicho de otro modo, Escuela-Universidad (Flores, p.135; Peinado y Laínez, p.435).

Teniendo en cuenta el análisis de las comunicaciones expuestas, se pueden concluir algunos aspectos destacables, como las importantes dificultades que tiene el alumnado universitario en formación inicial para desenvolverse en el tiempo histórico y representarlo, o la necesidad de seguir optando por modelos de enseñanza que visibilicen contenidos silenciados en el currículo y posibiliten la construcción de conciencia histórica y ciudadana, a partir del tratamiento del otro, desde una perspectiva democrática, igualitaria y de justicia social.

En cuanto a las cuestiones de género, las investigaciones realizadas ponen de relieve la importancia de seguir desarrollando programas específicos de formación del profesorado en género. Preocupante además es la insuficiencia de pensamiento crítico o de literacidad crítica en el estudiantado universitario, por lo que sigue siendo preciso indagar en cómo piensa, e implementar actuaciones que ayuden a la construcción de este tipo de pensamiento.

A partir de las investigaciones aplicadas y las propuestas de innovación recogidas en este ámbito, se perfilan recursos verdaderamente útiles para formar en estrategias didácticas a nuestro alumnado y trabajar las Ciencias Sociales, como son: las fuentes, los itinerarios didácticos y el patrimonio. Igualmente, necesarios son los planteamientos metodológicos activos, que enfoquen el conocimiento social desde una perspectiva interdisciplinar y desde problemáticas socioambientales relevantes.

Se señala además la importancia de formar al profesorado en competencias para enseñar y transmitir la ciudadanía. Por tanto, se plantea un reto importante, tanto al sistema educativo, como a la formación del profesorado desde el ámbito universitario. Finalmente, teniendo en cuenta los aportes que se centran en analizar las prácticas universitarias, es preciso continuar investigando acerca de su impacto en el alumnado universitario. Se requiere también de investigaciones que profundicen en cómo repercute la formación específica en Didáctica de las Ciencias Sociales, en las prácticas docentes de los maestros/as noveles cuando abordan el conocimiento social en sus aulas. Esta línea de investigación es clave, por cuanto nos permitirá evaluar la formación que transmitimos a nuestro alumnado de los Grados en Educación para que se produzcan transformaciones reales en la escuela.

## 5.2. Curriculum y enseñanza de las Ciencias Sociales

El ámbito temático de currículum y enseñanza aglutinó una variada muestra de trabajos de investigación y propuestas de innovación. Las investigaciones estuvieron mayoritariamente enfocadas a problemas propios de la investigación básica, como el análisis de currículos y materiales de enseñanza y, en unos pocos casos, el pensamiento docente. Por su parte, las propuestas de aula abordaron diversos temas, materiales y estrategias. Podemos destacar tres grandes núcleos de interés sobre el currículum y la enseñanza: los contenidos a enseñar y su enfoque, las finalidades de la enseñanza, y las estrategias y recursos para el aula.

Existe una preocupación clara por el contenido de las Ciencias Sociales, que ha llevado a algunos de los autores a analizar ausencias y presencias de temas y enfoques en currículos y materiales, o a proponer proyectos y experiencias en los que el tema es el eje principal de la innovación. En este sentido, la cuestión de género se presenta como el contenido que más interés y preocupación despierta, a través propuestas que centran su carácter innovador, precisamente, en visibilizar la presencia de la mujer en la enseñanza de la Historia y, particularmente, del patrimonio histórico artístico (Apaolaza-Llorente, p.861; Requena y Triviño, p.803). Pero también hay una llamada de atención sobre otros temas escasamente abordados en currículos, programaciones y manuales, como los colectivos LGTB (Salas, p.651), la infancia o las minorías étnicas o culturales (Urrutia y Pinochet, p.893).

Por lo que respecta a las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales, son dos los enfoques destacados: la identidad y la educación ciudadana. La identidad, como eje problemático de la enseñanza de las Ciencias Sociales, por su carácter tradicionalmente ligado a la construcción de identidades nacionales (López-Facal, 2010), se presenta como una de las preocupaciones del área. Se advierte de este uso identitario de la historia enseñada, plasmado muchas veces en los manuales (Alegre, p.813; Pons-Altés, p.643), y se propone la inclusión de otras identidades que puedan ampliar, o incluso contradecir, aquella hegemónica, incluyendo las historias locales y memorias de los contextos más cercanos al aula (Sanhueza, p.737).

Ligado al concepto de identidad, aparece también el fomento de la interculturalidad desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. Se propone así una apertura de la historia enseñada, no sólo a otros relatos locales o regionales, sino también a aquellos procedentes de otras realidades y culturas (Arregi-Orue, Saenz del Castillo y Ugalde, p.771; Méndez, Gámez y Brito, p.671).

También la educación ciudadana, una temática fuertemente ligada a la enseñanza de las Ciencias Sociales (Alba, García y Santisteban, 2012); Pagès y Santisteban, 2010), es objeto temático y de interés de varias de las comunicaciones. Es habitual que los trabajos de investigación y las propuestas didácticas, declaren que entre los principios formadores del área está la formación de una ciudadanía global y activa, así como la comprensión crítica del presente (Castañeda, Vásquez y Montanares, p.761; Massip, p.791 Moreira y Armas, p.599). En esta línea, por ejemplo, se analizan las concepciones de ciudadanía de los profesores (Tosello y Santisteban, p.781) y el enfoque de los libros de texto de educación infantil (Puig y Espino, p.633).

Finalmente, un nutrido número de comunicaciones se centró en el análisis y uso de recursos, y en los métodos y estrategias de enseñanza. En el caso de los recursos, cabe destacar el amplio número de comunicaciones sobre recursos audiovisuales (cine, televisión y videojuegos) para la

enseñanza de la Historia. Sobre estos recursos interesa el enfoque de los contenidos y las narraciones históricas, y se advierte de su habitual carácter acientífico y ligado al entretenimiento (Jardón y Pérez, 849; Muñoz y Triviño, p.569). Pero también se destacan las oportunidades que ofrecen estas fuentes audiovisuales para la motivación del alumnado, para la conexión emocional con la Historia (Barrenetxea, p.727; Cabañero y Novillo, p.661) o como recurso para el trabajo competencial (López-García y Miralles, p.589).

No obstante, a pesar del interés que los recursos y fuentes despiertan en el área, fueron muy pocos los trabajos que profundizaron sobre su uso en el aula a través de estrategias concretas. Tan sólo en un caso se propone de manera precisa el uso de fuentes, no necesariamente audiovisuales, para el desarrollo del pensamiento histórico (Moro-Bengoechea y Miguel-Revilla, p.579).

Entre las estrategias de enseñanza que se proponen a través de las diversas y numerosas propuestas de innovación, destaca la importancia que se otorga a los contextos y el entorno para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Los itinerarios, salidas didácticas y trabajos de campo permiten una conexión experiencial y práctica de los aprendizajes históricos, patrimoniales o geográficos (Calderón, p.917; Cuello, p.717; Serrano, p.823), otorgando un sentido social a los contenidos curriculares, a veces alejados de la experiencia de los estudiantes (Torres, Muñoz y Vargas, p.621).

Es necesario advertir, sin embargo, que, aunque han sido amplias y variadas las propuestas didácticas, son pocas aquellas que se han puesto en práctica y evaluado a través de métodos científicos. Se aprecia una descompensación entre investigación básica e investigación aplicada, como ya se advirtió en el apartado cuantitativo; pero no por la falta de experiencias prácticas, sino por la ausencia, en muchos casos, de rigor metodológico en éstas.

En definitiva, podemos destacar en este ámbito de currículum y enseñanza tres aspectos concluyentes: un interés por el análisis crítico de los contenidos de las Ciencias Sociales, especialmente desde la revisión de currículos, materiales y recursos; una tendencia por el desarrollo de materiales y estrategias de aula de carácter activo, donde prime el aprendizaje experiencial; y una preocupación patente por las finalidades de la enseñanza, entre las que destaca la formación de una ciudadanía crítica y global, abierta a múltiples identidades y las diversas aportaciones culturales y contextuales.

### **5.3. Aprendizaje y alumnado de Ciencias Sociales**

El ámbito temático de Aprendizaje y alumnado en Ciencias Sociales fue el que contó con un menor número de aportaciones, como viene sucediendo en los simposios anteriores que presentan similar estructura (Martínez, García-Morís y García, 2017). En total se presentaron 15 comunicaciones de diversa temática y tipología en base a la metodología de investigación empleada. Todos ellos destinados a la investigación en educación formal, salvo el que desde una perspectiva no formal pretende poner en relieve la importancia de contextos educativos alternativos a la escuela para la formación en ciencia ciudadana, a través del uso del Patrimonio Cultural (Rivero y Gil-Díez, p.1051). Las propuestas dirigidas a educación formal mayoritariamente pertenecen al nivel de Educación Secundaria (8) y, en menor medida, a Educación Primaria (4). En cuanto a las temáticas más destacadas en este ámbito, aparece un

elevado número de investigaciones centradas en los procesos de aprendizaje de la Historia, sobre todo las relacionadas con el tiempo histórico, las presentaciones del pasado, o con el uso de nuevas metodologías de enseñanza. En lo que respecta a la Geografía, las aportaciones se centran en el aprendizaje de los problemas ambientales y sociales, también existen otras investigaciones que han abordado aspectos relevantes dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales como son: la educación para la ciudadanía democrática o la crisis económica.

Todos los trabajos se pueden agrupar en cuatro grandes líneas de investigación que simplificarán el análisis del ámbito temático sobre aprendizaje. Estas líneas son: problemas ambientales y sociales relevantes, aprendizaje de la Historia y del tiempo histórico, aprendizaje a través del objeto, y educación patrimonial.

En cuanto al primer ámbito, son varias las aportaciones que han puesto el foco de la investigación en el aprendizaje de las problemáticas sociales a través del uso de las fuentes de información, especialmente las digitales. Resulta del todo interesante conocer cómo los discentes realizan búsquedas de información y qué tipo de medios utilizan, en un momento en el que las redes sociales han cobrado especial protagonismo, sobre todo a raíz de la generalización de Twitter o Instagram. El empleo de dichas redes revela que el alumnado utiliza las fuentes de forma acrítica, sin cuestionar en ningún caso la veracidad de la información, las fuentes o sin contrastarla con otros medios (Castellví, p.943).

Los medios de comunicación también sirven para aportan una gran cantidad de información sobre los problemas sociales y ambientales que ocurren a nivel global. Sin embargo, el conocimiento de lo que ocurre en el entorno próximo en el que viven los estudiantes es muy escaso y, en algunos casos, desconocido. Es por ello por lo que, se hace necesario proporcionar una formación que permita conocer el entorno y las problemáticas ambientales que en él se dan mediante el uso de los medios de comunicación locales. De esta forma, se dotará a los jóvenes de destrezas para analizar de forma crítica y conectar los acontecimientos que suceden a nivel global. Se pretende que sean capaces de resolver los retos que la sociedad actual está planteando. Llevado a cabo desde el ámbito municipal, permitirá identificar soluciones a problemas concretos con la finalidad de construir una sociedad más sostenible (Boulahrouz, Medir y Calabuig, p.1005).

Pero si la formación del alumnado es importante, más aún lo es la de los futuros docentes, que deben estar capacitados para enfrentarse a los grandes desafíos ambientales del planeta. Por ello, deberán adquirir las competencias para la educación para la sostenibilidad, siendo capaces de identificar sus actores directos e indirectos, valorar el papel que tienen los movimientos sociales para la transformación del medio local (Ruiz-Morales, p.1061), y formular actividades educativas comprometidas con una educación ciudadana desde el análisis de los paisajes urbanos (Gomes, Guillén, Hernández Carretero, Jaraíz y Oliveira, p.1039). Una adecuada educación ciudadana precisa conocer cuáles son las representaciones que el alumnado hace de la democracia, teniendo como base no sólo el entorno cercano, sino también, abordando el uso que hacen de los medios de comunicación, que pueden llegar a reducir la visión del ejercicio democrático a los representantes políticos (Salinas y Oller, p.909).

Otro de los problemas sociales explorado en este ámbito es el que aborda la crisis económica desde el punto de vista de los adolescentes. En él se pone de manifiesto el importante papel que

han cobrado los medios de comunicación a la hora de la construcción del relato. A través de la narración se ha podido comprobar cómo los adolescentes consideran que la crisis se debió a una determinada coyuntura, mientras que su superación se debió a la resistencia de las familias (Olmos, p.995).

Para finalizar este bloque aparece una aportación acerca del rol que ha desempeñado la mujer en la Historia y su papel en la enseñanza. El alumnado considera que ha sido secundario y subordinado a las narrativas dominadas por hombres. Aprecian la necesidad del empoderamiento de la mujer y de transformar las desigualdades que, por razones de género, existen y oprimen, para evitar la reproducción de problemas como la discriminación y los estereotipos de género (Marolla, p.985).

En el ámbito del aprendizaje de la historia y del tiempo histórico aparecen cuatro comunicaciones desde diferentes niveles educativos. Destaca en este campo el uso de las narraciones y objetos para recordar recuerdos personales o familiares, así como los relativos al contexto social, lo que permite la construcción de la memoria histórica. El uso de estas herramientas facilita la aproximación a conceptos históricos, la ubicación temporal, así como las comparaciones respecto a cambios, continuidades y similitudes. Además, pone de manifiesto que, cuando se trabaja memoria histórica, el alumnado es capaz de conocer la intencionalidad, según los autores o las distintas perspectivas que existen para relatar un mismo hecho (Osorio, Osorio y González, p.933). Sin embargo, otros autores (Muñoz, Torres, Vásquez y Vásquez, p.953) destacan la falta de comprensión de las causas y consecuencias de los acontecimientos y la escasa profundidad de las reflexiones que realiza el alumnado de Secundaria.

También se ha utilizado la teoría de las representaciones sociales aplicadas al campo de la educación, lo que permite conocer las concepciones utilizando narrativas en las que se describen imágenes, en este caso sobre la Edad Media, en tercer ciclo de Educación Primaria (Armas y Conde, p.1029).

Desde una perspectiva universitaria y disciplinar, se aborda la necesidad de un cambio metodológico en la enseñanza utilizando una visión decolonial de la historia del siglo XX. Con ello se pretende modificar la imagen que el alumnado posee del África Subsahariana como una parte de un continente atrasado, pobre y desolado por los conflictos bélicos (Maroto y López, p.963). Otro cambio metodológico se observa en los trabajos que emplean la didáctica del objeto para la comprensión de la Historia. En un caso, los objetos son utilizados para realizar argumentaciones históricas (Egea y Arias, p.919), en otro, a través de itinerarios didácticos, como fuentes históricas primarias (Pinto, p.1017). Desde la perspectiva de la educación patrimonial, se pone de manifiesto la necesidad de conocer el patrimonio desde el ámbito local, sentirlo como propio, integrándolo en la identidad de la comunidad para valorarlo y conservarlo (Castro y Castro, p.975).

A modo de resumen, el ámbito de investigación en aprendizaje y alumnado, se puede destacar el importante papel que juegan los medios de comunicación como fuentes para acercar al alumnado la realidad cotidiana, y el uso de dichos medios como herramienta didáctica para mejorar el aprendizaje de las diferentes problemáticas sociales y ambientales. Por ello, resulta necesario instruir al alumnado para que su empleo sea lo más adecuado posible. Así mismo, es generalizado el análisis de narrativas para conocer cómo construyen la memoria y el relato

histórico a partir de fuentes escritas o de imágenes. La didáctica del objeto también resulta útil a la hora de construir el pensamiento histórico o como fuente primaria para valorar el patrimonio natural y cultural. En definitiva, el empleo de todos estos recursos y metodologías debe conducir a un aprendizaje de las Ciencias Sociales que fomente un pensamiento crítico, reflexivo y resolutivo en el alumnado.

## 6. Conclusiones

Tras analizar los aportes presentados a los tres ámbitos del XXIX Simposio Internacional de la AUPDCS, podemos establecer algunos cambios y continuidades en el área, que es preciso revisar, a fin de atender los retos que siguen vigentes.

De acuerdo con Pagès y Santisteban (2014a), consideramos delimitados los problemas de estudio del área y las preguntas que la caracterizan. Sin embargo, a tenor de los trabajos analizados, comprobamos que sigue existiendo un cierto desequilibrio en relación al interés que suscitan las distintas temáticas y los diferentes niveles educativos.

Vemos, por ejemplo, que la formación universitaria continúa siendo uno de los núcleos más abordados en el área. No obstante, se observa una cierta variación en la tendencia de etapas que se contemplan, pues, aunque el peso de la Secundaria sigue siendo mayoritario, lo cierto es que hay un leve aumento de los trabajos dedicados a la Educación Infantil y Primaria, siendo estas más visibles en los trabajos del ámbito de la formación inicial del profesorado.

En cuanto a las temáticas de estudio, sigue habiendo campos que precisan de mayor profundización, caso de los aprendizajes de conceptos sociales, el aprendizaje conceptual y las representaciones sociales; la formación del pensamiento histórico-social y, la solución de problemas sociales; la interpretación de fuentes, narraciones de hechos del pasado y relatos sobre las actitudes humanas; la formación del pensamiento geográfico-espacial; la interpretación del espacio geográfico y la resolución de problemas ambientales; la conciencia histórica y la conciencia ciudadana con perspectiva de futuro; la influencia de los contextos de aprendizaje y los materiales curriculares, los cambios y continuidades; o las competencias del profesorado para enseñar ciencias sociales y educación para la ciudadanía. Algunas de estas líneas de trabajo han sido retomadas en los últimos años con fuerza. Así ocurre, por ejemplo, con la Educación para la Ciudadanía o la formación del pensamiento social y crítico. También han adquirido peso investigaciones relacionadas con el uso y formación en TIC, el Patrimonio, desde su doble vertiente de Didáctica del Patrimonio y Educación Patrimonial, o la reciente apuesta que se hace sobre las posibilidades formativas del Prácticum en el marco de los Grados universitarios en Educación. Los Simposios de la AUPDCS celebrados en los últimos años con carácter monográfico sobre estas temáticas, dan buena cuenta del interés que suscitan (Aranda y López, 2017: 18-20). Junto a estos temas, existe además una marcada atención de profesores/as e investigadores/as en Didáctica de las Ciencias Sociales hacia los temas socialmente relevantes -tales como el género, los conflictos identitarios, la interculturalidad o las habilidades de pensamiento crítico, entre otros-, como estrategia para la formación del futuro profesorado.

En contraposición a estas temáticas más trabajadas, continúa siendo significativo el desconocimiento que tenemos acerca de las prácticas de la enseñanza de las Ciencias Sociales en



las aulas (Pagès, 1997; Pagès y Santisteban, 2011b: 33; y Pagès y Santisteban, 2014a: 23), fenómeno común en todos los países occidentales y que contrasta con la mayor presencia de trabajos relativos a propuestas y materiales curriculares. Escasas son también las investigaciones acerca de cuál es el nivel de desarrollo del pensamiento de orden superior de los y las estudiantes de profesorado (Santisteban y González, 2013), o cómo se desarrolla nuestra propia práctica docente.

En cuanto a la metodología de investigación empleada, es necesario seguir fortaleciendo y ampliando los métodos y técnicas. Existe un buen manejo de técnicas de investigación básica, como la entrevista, la encuesta o el análisis documental. Pero, a la hora de investigar el aula o poner en práctica propuestas de innovación, se hace un uso limitado de técnicas fundamentales de investigación experimental o etnográfica; esto a pesar de que han sido muchas las comunicaciones basadas en experiencias prácticas.

Por último, es destacable que, pese al incremento de incentivos que se ofrecen para elevar el nivel de internacionalización y el establecimiento de fuertes redes de contacto entre universidades extranjeras, sobre todo con el ámbito iberoamericano, lo cierto es que siguen siendo escasas las investigaciones que han visto la luz, fruto de estas colaboraciones. Ciertamente, algunas de las comunicaciones presentadas al Simposio dan testimonio de ello, no obstante, continúan siendo insuficientes, por lo que es preciso reforzar estas colaboraciones, así como la vertiente de la investigación comparada, en aras a enriquecer nuestra área de conocimiento.

### Referencias bibliográficas

- Alba, N., García, F., Santisteban, A. (2012). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Diada editora; AUPDCS.
- Aranda Hernando, A. M. y 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. DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968>
- 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.
- García Ruiz, C. R., Arroyo Doreste, A., Andreu Mediero, B. (2016). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas; AUPDCS.
- Ávila Ruiz, R.M., Rivero García, M. P. y Domínguez Sanz, P.L. (Coords) (2010). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico (CSIC), Excma. Diputación de Zaragoza.
- Cuenca, J. M. (2001). La investigación en didáctica de la historia: debate y aportaciones. En F. J. Pozuelos y G. Travé (Coords.), *Entre pupitres: razones e instrumentos para un nuevo marco educativo* (pp. 243-252). Huelva: Universidad de Huelva.
- De Miguel González, R. (2017). La producción científica reciente en didáctica de la geografía a través de las sociedades geográficas. Declaraciones, publicaciones y proyectos a nivel

- nacional e internacional. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 63(3), 575-596. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/dag.475>
- Díaz Matarranz, J.; Santisteban Fernández, A.; Cascajero Garcés, A. (2013). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Guadalajara: AUPDCS.
- Estepa Giménez, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la escuela*, 69, 19-30.
- García Pérez, F. F. (2010). La investigación en didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción del conocimiento profesional de los docentes. En R. M. Ávila Ruiz, M. P. Rivero García y P. L. Domínguez Sanz (Coords). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 399-416). Zaragoza: Institución Fernando el Católico (CSIC), Excma. Diputación de Zaragoza.
- Gómez Rodríguez, A. E., Núñez Galiano, M. P. (Eds.) (2006). *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Antequera (Málaga): AUPDCS.
- González Gallego, I. (2002). Las Didácticas de Área: un reciente campo científico. *Revista de Educación*, 328, 11-33.
- González Valencia, G. A. y Santisteban Fernández, A. (2014). Editorial: Una mirada a la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10 (1), 7-17.
- Henríquez, R. y Pagès, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia, *Educación XX1*, 7, 63-68. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.7.1.330>
- 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.
- Hernández Carretero, A.M.; García Ruíz, C.R.; de la Montaña Conchiña, J.L. (2015). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: Universidad de Extremadura; AUPDCS.
- 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.
- López-Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Clío y Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 9-33. DOI: <https://dx.doi.org/10.14409/cya.v1i14.1673>
- López Torres, E., García Ruiz, C. R. y Sánchez Agustí, M. (Eds.) (2018). *Buscando nuevas formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid, AUPDCS.
- Martínez Medina, R., García-Morís, R. y García Ruiz, C. R. (Eds.), (2017). *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. Córdoba: Universidad de Córdoba, AUPDCS.
- Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Ortuño Molina, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 149-174.
- Pagès Blanch, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En Benejam, P. y Pagès, J. (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria* (pp. 209-226). Barcelona: ICE-Horsori.

- Pagès Blanch, J. (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 y G. Travé (Eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación de profesores de Ciencias Sociales* (pp. 41-57). Huelva: Universidad de Huelva.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, 64, 8-18.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011a). La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 105-121). Madrid: Editorial Síntesis.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011b). Enseñar y aprender Ciencias Sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 23-40). Madrid: Editorial Síntesis.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2014a). Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès i Blanchy A. Santisteban Fernández(Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro*(pp. 17-39). Vol. I. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, AUPDCS.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (Eds.) (2014b). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, AUPDCS.
- Prats, J. (1997). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban (Coord.), *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 9-25). Sevilla: Díada.
- Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 1, 81-89.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *História & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*, 9, 25 pp. Recuperado a partir de:[http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/lineas\\_investigacion\\_didactica\\_ciencias\\_sociales.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/lineas_investigacion_didactica_ciencias_sociales.pdf)
- Prats, J. y Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35.
- Sánchez Agustí, M. (2010). La Didáctica de la Historia y su producción científica en el ámbito educativo de las Ciencias Sociales. Algunas ideas para el debate. En R. M. Ávila, M. P. Rivero, P. L. Domínguez (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 433-440). Zaragoza: Institución Fernando el Católico (CSIC), Excma. Diputación de Zaragoza.
- 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.
- Sebastiá, R. y Tonda, E. (2012). Diez años de didáctica de la geografía a través de los congresos nacionales del Grupo de Didáctica de la Geografía (2000-2010). En R. De Miguel, M. L. de Lázaro y M. J. Marrón (Eds.). *La educación geográfica digital* (pp. 59-72). Zaragoza: Asociación de Geógrafos Españoles. Grupo de Didáctica de la Geografía.

- Tonda, E. y Sebastián, R. (2012). Diez años de didáctica de la geografía a través de los congresos nacionales del Grupo de Didáctica de la Geografía (1988-1998). En R. De Miguel, M. L. de Lázaro y M. J. Marrón (Eds.). *La educación geográfica digital* (pp. 93-106). Zaragoza: Asociación de Geógrafos Españoles. Grupo de Didáctica de la Geografía.
- Travé González, G. (1998). *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Perspectivas y aportaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas*. Huelva: Servicios de Publicaciones de la Universidad.
- Travé González, G. (2001). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En F. J. Pozuelos Estrada y G. Travé González (Coords.), *Entre pupitres: razones e instrumentos para un nuevo marco educativo* (pp. 173-242). Huelva: Universidad de Huelva.