

El propósito de este artículo es presentar un panorama de la Didáctica de las Ciencias Sociales como ámbito específico de investigación. Para ello, comenzamos describiendo su nacimiento como campo de estudio y su evolución hasta la actualidad; con posterioridad, realizamos una valoración general de las líneas y enfoques que están adquiriendo un mayor desarrollo en el contexto español y en el internacional, para terminar planteando algunas aportaciones, retos y perspectivas de la investigación en este campo.

**PALABRAS CLAVE:** *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales; líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales; Relaciones entre investigación y enseñanza de las Ciencias Sociales.*

## Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales

pp. 19-30

Jesús Estepa Giménez\*

Universidad de Huelva

### Introducción

La investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales se ha ido desarrollando a partir de la década de los ochenta, tanto en el mundo anglosajón –donde el *Handbook* de 1991 presenta un primer estado de la cuestión–, como en Francia fundamentalmente con las investigaciones del INRP, e Italia con las desarrolladas en el Laboratorio Nazionale di Didattica della Storia y la Asociación de Profesores Clio'92. En España las primeras investigaciones se deben a grupos de profesores innovadores pertenecientes a los MRP, así como a algunos psicólogos, historiadores, pedagogos y geógrafos que estaban iniciando su andadura como investigadores de distintas universidades españolas en aquella época. Con posterioridad, se configura tímidamente este campo de una forma más estructurada al crearse en 1984 el

Área de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad española, cuyo profesorado se ha organizado fundamentalmente a través de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, que ha contribuido a la construcción de este campo de investigación específico con la celebración regular de simposios, como foros de información, debate e intercambio de experiencias e investigaciones.

Este interés por la investigación se ha mantenido en los agentes señalados en la primera década del siglo XXI, destacando con mayor fuerza el colectivo agrupado en el Área de Conocimiento, por la lectura creciente de Tesis Doctorales en el seno de dicha Área y la impartición de Programas de Doctorado y Máster. También Fedicaria y la Sección de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles ha contribuido a la

\* Miembro del Grupo DESYM y de la Red IRES. Correo electrónico: [jestepa@uhu.es](mailto:jestepa@uhu.es)

✉ Artículo recibido el 8 de septiembre de 2009 y aceptado el 12 de noviembre de 2009.

expansión de este campo, que empezó publicando principalmente –aunque no de forma exclusiva–, en diversas revistas educativas como *Infancia y Aprendizaje*, *Cuadernos de Pedagogía*, *Investigación en la Escuela*, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *Aula de Innovación Educativa* o *Kikirikí*, ampliando el número y calidad de sus publicaciones con la aparición de *Iber*, *Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia*; *Conciencia Social*; *Didáctica Geográfica*; *Aula de Historia Social*; la muy reciente *Revista de Museología Hermes*; y con la creación en 2002 de una revista específica de investigación, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Las publicaciones de González Gallego (2002) sobre las Didácticas de Área como campo científico, y de Prats (2002) acerca de la situación de nuestra Área en la Universidad Española suponen, en un caso, una buena fundamentación de las Didácticas Específicas como campo de docencia e investigación; en el otro, un amplio estado de la cuestión sobre los principales aspectos a tratar en referencia a esta temática: colectivo investigador que forma parte del Área, instrumentos de intercambio y discusión científica, discusión teórica sobre la configuración de este campo de investigación y producción científica del mismo. Así pues, remitimos especialmente para tales aspectos a estos dos artículos.

Sin embargo, este panorama alentador no debe impedir reconocer que el desarrollo nacional e internacional de esta comunidad investigadora es menor que en otras Didácticas Específicas, como Didáctica de las Ciencias Experimentales y Didáctica de las Matemáticas, por lo que el esfuerzo por consolidar la calidad y cantidad de las publicaciones periódicas, los congresos internacionales y los libros relacionados con resultados de investigación debe mantenerse e incluso acrecentarse. No obstante, como resultado de este crecimiento se ha vuelto cada vez más difícil conservar una visión de conjunto sobre el campo de investigación y los temas que más llaman la atención de los especialistas, aunque en el siguiente apartado intentaremos una aproximación a ello.

## Líneas y enfoques de investigación

Este territorio de investigación, en lo esencial, queda circunscrito a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y, por ello, a la práctica de esa enseñanza y al profesorado que la desarrolla, al currículo como contenido escolar y al alumno y a su aprendizaje como beneficiario último. Por ello, pueden diferenciarse tres líneas principales de investigación, a las que añadimos la que se configura por los estudios que pretenden analizar las interacciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la que puede establecerse con los trabajos de epistemología y metodología:

– *Investigaciones relacionadas con el currículo*, que a su vez subdividimos en las siguientes temáticas: estudios generales sobre el currículo de Ciencias Sociales, acerca del desarrollo de proyectos y materiales curriculares, relacionados con los problemas sociales y los conceptos clave como organizadores del currículo, en relación con la historia de las disciplinas sociales y su análisis como conocimiento escolar; investigaciones relacionadas con ejes transversales y con otras temáticas como Educación para la Ciudadanía, Educación Patrimonial, Educación Ambiental, así como las referentes a metodologías y estrategias de enseñanza, y a recursos didácticos, como libros de texto, las TICs, juegos informáticos, etc.

– *Investigaciones fundamentalmente relacionadas con el profesor de Ciencias Sociales*, en donde pueden delimitarse los siguientes subcampos: investigaciones relacionadas con aspectos socio-profesionales, la formación inicial y permanente del profesorado, el pensamiento y la práctica del profesor y su desarrollo profesional.

– *Investigaciones fundamentalmente relacionadas con los alumnos*, que dividimos a su vez en: investigaciones sobre concepciones relacionadas con la Geografía, Historia, Historia del Arte, Economía; estudios de concepciones relacionados con otras disciplinas de Ciencias Sociales y con temáticas transversales; trabajos que se han interesado por los problemas del aprendizaje de algunas de las ciencias sociales.

– *Investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje*, que incluyen aquéllas en las que no hay una focalización específica en el profesor, el alumno o el currículo, sino en las interacciones que se producen entre ellos en el contexto del aula, en las prácticas educativas, es decir, con una perspectiva más integradora.

– *Investigaciones sobre epistemología y metodología de investigación*, donde incluimos tanto los trabajos que Prats (1997) denomina de *construcción de conceptos y elementos que centren el contenido relacional y polivalente de la Didáctica de las Ciencias Sociales* como los de *fundamentos de una didáctica crítica* (Cuesta, 2001) y aquellos que analizan las metodologías de investigación didáctica.

Esta misma clasificación, con leves matices, es la que se adopta por la mayor parte de los autores de nuestro país que han publicado revisiones de la investigación en este campo, exceptuando a Hernández Cardona (2000), quien adopta otro criterio delimitando dos líneas que denomina *investigación básica e investigación aplicada*. La primera, se centraría en los objetos de estudio históricos, geográficos o sociales, con la intención de crear imágenes virtuales (modelos) sobre ellos. La investigación aplicada consistiría en el análisis de las múltiples variables que entran en juego cuando se desarrolla el tratamiento didáctico del objeto de estudio.

Además, la clasificación que proponemos encaja adecuadamente con la que se realiza en el primer *Handbook* que se publicó en EEUU sobre la investigación en Estudios Sociales (Shaver, 1991), si bien en este manual se diferencian hasta ocho secciones, que pueden reducirse a las cinco establecidas por nosotros si excluimos la sección 8 sobre perspectiva internacional. Asimismo, aunque en el segundo *Handbook* sobre esta misma temática editado por Levstik y Tyson (2008) se establecen siete apartados, todos están relacionados con los de nuestra clasificación, exceptuando la línea epistemológica y metodológica que no se trata. No obstante, en este segundo manual las editoras indican que el establecimiento de estos capítulos no responde tanto a una serie de elementos considerados claves para la enseñanza y el

aprendizaje de los estudios sociales, sino que se ha tenido en cuenta que cumplan uno o más de los tres criterios que señalan, relacionados con la actividad investigadora realizada desde el anterior *Handbook*, así como los tópicos más representativos en los estándares del NCSS o los emergentes o reemergentes.

En todo caso, este artículo no pretende, en absoluto, ofrecer una imagen nítida de los campos y subcampos de investigación que han recibido mayor atención, entre otras razones porque, al menos en el ámbito internacional, resultaría difícil dada la escasa comunicación que se ha dado entre los diversos países europeos y, en general, en todo el mundo a excepción del ámbito anglosajón. No obstante, sí podemos llevar a cabo una aproximación a las tendencias dominantes y a su repercusión en España, en donde contamos con algunos estudios estadísticos basados fundamentalmente en las tesis doctorales recogidas en TESEO, y con menor exactitud, en proyectos de investigación y otros trabajos.

De este modo, afirma Prats (2009) –en la última actualización de su estudio sobre la investigación en este campo en España– que el 35% de la producción científica se concentra en la línea de investigación sobre el currículo, que recoge el mayor número de investigaciones, mientras que el 22,5% las podríamos relacionar con el profesorado y el 24,5% con el alumnado; del restante 18%, no precisa más que es destacable el número creciente de tesis doctorales y proyectos de investigación competitiva que se están desarrollando en didáctica del patrimonio, que este autor delimita como una específica línea de investigación. Para la descripción del contenido de cada una de estas líneas, contamos –sin ánimo de ser exhaustivos– con las revisiones específicas publicadas por Travé (1998 y 2001), la que lleva a cabo Liceras (2004) en relación con la investigación sobre el profesorado, y las numerosas realizadas por Pagés (1997a, 1997b, 2000, Henríquez y Pagés, 2004) sobre esta última temática y, en general, sobre la investigación en este campo, con especial incidencia en didáctica de la historia y en otros contextos educativos no hispanos. Sin embargo,

ninguna de estas revisiones utiliza como fuente para su análisis de la investigación los Proyectos I+D aprobados por el Ministerio del ramo, que hemos podido consultar desde 2004-2009, en una secuencia de 6 años que puede complementar los trabajos citados.

No cabe duda que este tipo de proyectos de investigación son los de carácter más competitivo, porque se seleccionan una media de 3.000 proyectos por año en una convocatoria a la que acuden equipos de investigación de todos los campos y de todo el territorio español, por lo que conseguir que sea aprobado el proyecto es un indicador de la calidad e importancia del mismo. Los proyectos aprobados en el campo educativo suponen, con ligeras variaciones anuales, en torno al 1,5% del total –aproximadamente el doble de este porcentaje alcanzan los proyectos exclusivamente de Historia en todas sus modalidades, por poner un ejemplo con el que se puedan establecer comparaciones para situar la importancia de la investigación educativa–, de ellos los relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales oscilan entre el 2 y el 4% –porcentaje inferior en la mayoría de los años analizados al de los proyectos vinculados a la Didáctica de las Matemáticas y a la Didáctica de las Ciencias Experimentales–, a excepción del año 2009, en el que se han aprobado el mayor número de proyectos cuyo investigador principal está adscrito a nuestra Área. La utilización de esta fuente nos permite realizar otras cuantificaciones y comparaciones, sin embargo, los datos principales que vamos a manejar son los que presentamos en la tabla 1.

En el plano internacional, y en relación con una comunidad científica que podemos ya afirmar que no tiene fronteras (Henríquez y Pagés, 2004), considero el trabajo de Armento (1991) todavía vigente en relación con las nuevas tendencias y enfoques que se están produciendo, aunque se limite al ámbito anglosajón y a los estudios sociales. Comienza señalando que en este campo se investiga poco, y de forma fragmentada y no acumulativa, pero que detecta cuatro fuerzas compensatorias que están favoreciendo una “revolución silenciosa” en la investigación

–debate público, proyectos financiados, cambios en la investigación de la psicología cognitiva y controversias filosóficas sobre la naturaleza del conocimiento y la investigación social–, provocando cinco cambios fundamentales en la investigación en este campo: cambios en los paradigmas de investigación, donde el positivismo pierde fuerza frente a la perspectiva interpretativa y la teoría crítica; cambios en la conceptualización de los papeles de los profesores, de unidimensional y simple a multidimensional y compleja; cambios en el punto de vista de las unidades de análisis: de micro a macro; cambios en el punto de vista sobre los focos instruccionales: del aislamiento a la integración; y cambios en las formas en que se conceptualiza, se definen y analizan los estudios sociales.

Esta revolución silenciosa –concluye la autora– está aún por influir en el grueso de los investigadores, pero está dando lugar a una nueva agenda de investigación formulada en cinco líneas de trabajo, que indican algunas de las tendencias principales en la actualidad de la investigación en el contexto anglosajón: investigación y desarrollo de alternativas para los currículos, investigación sobre la formación del profesorado, sobre la efectividad pedagógica, sobre los efectos de la organización escolar e investigación sobre la investigación.

El panorama sobre la investigación puede completarse y actualizarse con la lectura del Handbook de 2008 (editado por Levstik y Tyson), del que destacamos el énfasis en las competencias cívicas *that advocates for the social studies have long claimed as a fundamental goal of the field*, como se indica en el prefacio de esta obra, y la novedad de investigaciones sobre género y sexualidad y las TICs en los estudios sociales. En esta misma línea, en el *International Handbook on Geographical Education* (editado por Gerber, 2003), se dedica un capítulo a los profesores de Geografía como investigadores en la acción (Butt, 2003) y otro a las relaciones entre enseñanza e investigación (Slater, 2003); en un tercero, sobre las temáticas de investigación de mayor impacto (Williams, 2003), se señalan siete: cambios en el currículum, habilidades y capacidades en Geografía, nuevas tecnologías,

la utilización de recursos didácticos, la evaluación en Geografía, enseñanza de la Geografía para un mundo sostenible y Geografía y educación para el futuro.

Estas fuentes nos permiten, en términos generales, trazar una evolución en las temáticas de estudio, aunque en Europa, como afirma Merchán (1994), no sería legítimo hablar de un panorama de problemáticas comunes, sino, en todo caso, de un conjunto de intereses –accidentalmente coincidentes– relacionados con movimientos generales de carácter más psicopedagógico o sociológico, que específicamente didáctico. Podríamos señalar entonces los inicios de la investigación en este campo al calor de los estudios de psicología del aprendizaje aplicados a contextos escolares, siendo los estudiantes por ello el centro de atención durante los años ochenta, destacando las investigaciones que se realizaron desde el ámbito de la Psicología y, especialmente, los Rénccontres organizados por el INRP con abundante y variada investigación centrada en las representaciones sociales de los alumnos inspiradas en las aportaciones de Moscovici y de Jodelet.

En España, a esta naciente investigación se añadió la que se realizó al calor de la reforma educativa en torno a los proyectos curriculares de Ciencias Sociales (Estepa, 1998), que ha tenido continuidad hasta la actualidad con las investigaciones sobre materiales curriculares, recientemente analizadas por Travé y Pozuelos (2008) –aunque no exclusivamente en relación con nuestro campo–, *el territorio más definitorio y común, además de auténtico embrión, de Fedicaria* (Cuesta, 2001, 111), y en el que el Grupo Gaia trabaja a través de la experimentación del Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo, habiendo conseguido la aprobación de dos Proyectos I+D (Tabla 1).

En la década de los 90 las principales tendencias de la investigación en nuestro campo se encuentran bajo el influjo del programa de investigación de Shullman sobre el conocimiento profesional y el conocimiento didáctico del contenido, y en el ámbito francófono, de Yves Chevallard sobre la transposición didáctica y de André Chervel sobre la disciplina escolar. Es-

tos programas de investigación tuvieron su eco en nuestro país en el Congreso Internacional de Didácticas Específicas de 1992 y en el VIII, X y XI Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales y centraron la investigación sobre el profesorado, su conocimiento y concepciones, la formación inicial y permanente y el desarrollo profesional (Cuenca y Estepa, 2007). Esta línea de trabajo puede considerarse transversal en nuestro campo, de modo que es difícil encontrar alguna investigación que de una u otra manera no refiera al profesorado al tratar el aprendizaje, el curriculum, los recursos, etc.

Ya en el nuevo milenio puede distinguirse una línea de investigación relacionada con la Didáctica del Patrimonio, que en España ha alcanzado una importancia tan considerable que constituye el segundo subcampo de investigación con mayor número de proyectos I+D aprobados desde 2004 (Tabla 1), y se está expandiendo hacia la educación no formal, contexto en el que se le han concedido y está desarrollando un número creciente de proyectos museográficos. Otros indicadores de su desarrollo son el Simposio monográfico que se celebró en Cuenca en 2003, o el convocado en 2009 en Bolonia, donde se dedicó a la Educación Patrimonial una sesión específica, en la que participé presentando, entre otros aspectos, un panorama de las líneas de trabajo en la universidad (Estepa, 2009). En Italia, su desarrollo ha llevado a la creación del Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio.

Sin embargo, las dos líneas predominantes en la investigación en esta primera década del siglo XXI están relacionados con la Educación para la Ciudadanía y las TICs, tanto el *International Handbook* (2003) sobre Educación Geográfica, como el *Handbook* de 2008 centrado en los estudios sociales, así lo ponen de manifiesto. En lo referente a la Educación para la Ciudadanía, cabe destacar, además, que reúne el mayor número de proyectos I+D aprobados desde 2004, no adscritos en muchas ocasiones a nuestra Área (véase Tabla 1). Igualmente, se han celebrado recientes congresos como el I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali de 2009, el XV

Año	Título Proyecto Investigación	Investigador Principal	Departamento	Universidad
2004	¿Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria? Una investigación sobre educación cívica y formación democrática de la ciudadanía.	Joan Pagés i Blanch	Didáctica de la Lengua, Literatura y Ciencias Sociales	Autónoma de Barcelona
2004	Un estudio sobre los obstáculos y dificultades didácticas del profesorado de Primaria en el diseño y puesta en práctica de procesos de investigación escolar: elaboración y experimentación de una propuesta curricular.	Pedro Cañal de León	Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales	Sevilla
2005	Los jóvenes europeos: valores constitucionales e instituciones democráticas.	M <sup>a</sup> Carmen Monreal Gimeno	Escuela de Trabajo Social	Pablo Olavide
2006	Cómo se enseña Historia. Utilización de los libros de texto por el profesorado de bachillerato.	Nicolás Martínez Varcárcel	Didáctica y Organización Escolar	Murcia
2006	Educación para la ciudadanía y formación del profesorado: dificultades y posibilidades para educar en la participación ciudadana.	Francisco F. García Pérez	Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales	Sevilla
2006	Lazos de luz azul: estándares de calidad en la utilización de la tecnología para el aprendizaje en museos y espacios de presentación del Patrimonio.	Miguel Asensio Brouard	Psicología Básica	Autónoma de Madrid
2006	Representación y cambio de conceptos históricos. Estudio comparativo e implicaciones para la enseñanza de la Historia en España e Iberoamérica.	Mario M. Carretero Rodríguez	Psicología Básica	Autónoma de Madrid
2007	Una educación para la comunicación y la cooperación social. Los conocimientos, las actitudes y las habilidades cívicas.	C. Naval Durán	Filosofía y Ciencias de la Educación	Navarra
2007	Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2006).	Gabriela Ossenbach	Historia de la Educación y Educación Comparada	Nacional de Educación a Distancia
2008	Museografía didáctica e interpretación de espacios arqueológicos.	Xavier Hernández Cardona	Didáctica de las ciencias Sociales	Barcelona
2008	Optimización de diseño de materiales multimedia para el aprendizaje de contenidos histórico-sociales y científicos.	Margarita Limón Luque	Psicología Básica	Autónoma de Madrid
2008	El Patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial.	Jesús Estepa Giménez	Didáctica de las Ciencias y Filosofía	Huelva
2009	La enseñanza de la historia y la construcción de las identidades culturales: los procesos de cambios conceptuales en el ámbito de enseñanza-aprendizaje de centros escolares iberoamericanos y españoles.	Joaquín Prats Cuevas	Didáctica de las Ciencias Sociales	Barcelona
2009	El desarrollo de la competencia social y ciudadana: problemas.	Antonio M. Santiesteban Fernández	Didáctica de la Lengua, Literatura y Ciencias Sociales	Autónoma de Barcelona
2009	Observatorio de educación patrimonial en España. Análisis Integral del estado de la Educación Patrimonial en España.	Olalla Fontal Merillas	Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal	Valladolid
2009	Estudio de las transiciones dictaduras-democracia: Formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno.	Isidoro González Gallego	Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Ciencias Experimentales	Valladolid
2009	¿Cómo mejorar la enseñanza elemental sobre el medio?: análisis del currículo, los materiales y la práctica docente.	Pedro Cañal de León	Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales	Sevilla

Tabla 1: Proyectos I+D aprobados relacionados con la enseñanza de las ciencias sociales. Fuente: Ministerio de Innovación y Ciencia <http://ciencia.micinn.fecyt.es/ciencia/jsp/plantilla.jsp?area=proyectosID&id=243>

Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales celebrado en Alicante, el III Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía de 2006 y el VII Congreso Nacional de Didáctica de la Geografía celebrado en Valencia. También Íber le dedicó el número 44 de 2005, *Conciencia Social* el 12 de 2008, *Didáctica Geográfica* el 9 de 2007 e *Investigación en la Escuela* el 68 de 2009.

Existen otras temáticas que no pueden olvidarse en esta escueta panorámica a la luz de esta nueva fuente de información consultada. De entre ellas destacan las investigaciones sobre el aprendizaje, el currículum o el profesorado de Historia, a las que pueden adscribirse al menos cuatro de los proyectos de investigación aprobados en el periodo analizado (Tabla 1). Esta línea de investigación es muy potente en nuestro país, como se puso de manifiesto en el Seminario Internacional *Taula d'Història* celebrado en 2007 en Barcelona y en la revisión que sobre la didáctica de la Historia en España realizó Miralles (2009). En el ámbito anglosajón, como en el francófono e italiano, ha dado lugar a una producción científica abundante y de gran interés, como puede observarse consultando recientes revisiones de investigación (Levstik y Tyson, 2008; Santisteban, 2006; Henríquez y Pagés, 2004). Hay también otros estudios que en relación con estas disciplinas u otras de carácter social pretenden indagar sobre la práctica y la interacción en el aula, en los que podemos incluir, al menos, los dos proyectos I+D anteriormente mencionados, cuyo IP es el profesor Cañal (Tabla 1).

Finalmente, debemos señalar que hay otras líneas de trabajo que no analizamos porque no figuran con proyectos aprobados en la fuente consultada. De entre ellas, destacamos las relacionadas con la didáctica de la Historia del Arte, la didáctica de la Economía y la que se ha desarrollado sobre la historia de las disciplinas escolares y, en particular, acerca de la sociogénesis de la Geografía e Historia escolar y de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Éste último campo de estudio está vinculado al proyecto Nebraska, que ha dado lugar a varias tesis doctorales, artículos y libros que aportan un novedoso enfoque en la investigación didáctica.

## Retos y perspectivas

Tras este breve recorrido por el panorama investigador en este campo, son muchas las perspectivas abiertas y numerosos los retos para el futuro. Voy a tratar en lo que sigue de incidir en aquellos que, desde mi punto de vista, considero prioritarios.

Un primer reto sería incorporar las aportaciones de las investigaciones que han ido apareciendo en campos de investigación afines y, especialmente, en otros ámbitos didácticos específicos, estrechando los vínculos, compartiendo debates, intercambiando resultados de investigación, buscando fundamentaciones comunes. En este sentido, afirma Benejam (2002), que las diversas didácticas específicas tienen poca historia y la han dedicado preferentemente a delimitar y definir su campo; ha llegado la hora de construir puentes y conocimiento compartido que ha de enriquecernos a todos. Debe tenerse presente que la existencia de distintas especializaciones en el campo de la didáctica puede ser un obstáculo para el desarrollo de un conocimiento integrado de la educación (Merchán, 2005), que permita la comprensión de la realidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, bajo una visión holística y multidisciplinar.

Además, existen campos que constituyen un terreno idóneo para el planteamiento de actuaciones más coordinadas, potenciando equipos interdisciplinares que favorezcan el desarrollo de estudios conjuntos. Así, la Educación Ambiental y la Educación para la Salud y el Consumo, que se trabaja especialmente desde la Didáctica de las Ciencias Experimentales –aunque también desde la Didáctica General y la Teoría e Historia de la Educación–, pero que tiene un indudable contenido social; la Educación para la Ciudadanía, que interesan también a la Filosofía, el Derecho, la Didáctica General o la Teoría e Historia de la Educación; y la Didáctica del Patrimonio, en la que podemos trabajar coordinadamente con Didáctica de las Ciencias Experimentales y Didáctica de la Expresión Plástica, y confluir con biólogos, geólogos, arqueólogos, ingenieros, archiveros,

museólogos, historiadores del arte, arquitectos, antropólogos, y un largo etcétera, interesados en la valoración, conservación, difusión y disfrute de los bienes patrimoniales. Conseguiríamos de este modo, establecer líneas de trabajo para estar presentes en todo lo relacionado con los nuevos caminos educativos y de ocio cultural de la nueva sociedad de la información (Prats, P., 2009).

Otra tarea aún inacabada para el desarrollo de este campo de investigación es el fomento de instrumentos de intercambio y discusión científica de calidad. Para ello sería conveniente avanzar en la homologación del sistema de evaluación de los artículos de habla hispana, conforme al patrón internacional dominante en otras áreas del saber, y establecer un índice de impacto consensuado de valoración de su calidad científica; de este modo, se superaría la actual dependencia de los existentes en el ámbito anglosajón. No obstante, los indicadores actuales de calidad están propiciando una producción científica muy academicista, alejada en general de los problemas reales de la educación y, en particular, de lo que interesa a los docentes en su práctica, lo que nos lleva a plantear otro gran reto para la investigación en este campo.

En efecto, el reto al que nos referimos está relacionado con la utilidad de este trabajo al que dedicamos mucho esfuerzo: ¿para qué investigamos? Parece que la respuesta es clara: para la mejora de la enseñanza de las ciencias sociales y, en particular, de la práctica docente del profesorado y de la educación del alumnado. Sin embargo, como indican Solbes et al. (2004) para la Didáctica de las Ciencias, si a pesar de los avances que se han producido, en estos momentos nos preguntáramos cuáles son las repercusiones de la didáctica en la enseñanza o si la investigación didáctica ha logrado un reconocimiento adecuado tanto a nivel del profesorado como de universidad o de la propia administración, la respuesta no sería todo lo positiva que cabría esperar. De este modo, señala Thémines (2009), nos movemos entre dos lógicas: la de la investigación y la formación, la de los didactas y la del profesorado; en definitiva, la de la teoría y la práctica. De manera que lo que escribimos como investigadores

no se dirige al profesorado ni como lector de las revistas, ya que éstas se estructuran con un formato dirigido a la comunidad científica; ni como público, ya que el discurso no se enuncia de manera que la mayoría del profesorado lo pueda entender. Así señalaba Shaver (1991) como editor del *Handbook* de ese año, que sería pecar de ingenuos pensar que los profesores de estudios sociales acudirían en bandadas a este manual buscando formas de mejorar su enseñanza.

En este sentido, afirman Coll y Sánchez (2008), que se ha producido una crisis en el modelo que establece una relación epistemológica jerárquica y unidireccional entre investigación académica y práctica profesional. En este cambio de perspectiva han influido numerosos factores: las dificultades de utilizar de forma generalizada los resultados de la investigación con el fin de mejorar la educación; las dificultades del profesorado para trasladar a la práctica e integrar en su actividad docente dichos resultados; el desfase cada vez mayor entre el volumen y finura de esta producción científica y las dificultades del profesorado y otros profesionales para acceder a estos resultados y darles sentido; o aún las dificultades de unos modelos de formación del profesorado basados en una simple aplicación de la teoría aprendida.

Igualmente, indica Rozada (2006), que incluso cuando las investigaciones se enfocan desde una perspectiva interpretativa para saber, desde el propio terreno, sobre la práctica y los implicados directamente en ella, éstas difícilmente pueden sustraerse a la lógica de la producción del conocimiento universitario, impregnado de intereses, por otra parte legítimos (realización de tesis doctorales, logro de tramos de investigación, publicaciones, etc.), lo que condiciona las relaciones universidad-escuela de tal modo que con frecuencia el acercamiento presenta rasgos de expropiación ¿Cómo resolver este divorcio? ¿Cómo podrían relacionarse los investigadores con el profesorado de ciencias sociales? ¿Cómo podría contribuir la investigación sobre la didáctica de las ciencias sociales a mejorar la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales?



Son interrogantes de difícil respuesta porque intervienen múltiples factores, que remiten desde las relaciones entre producción y aplicación del conocimiento, hasta el escepticismo sobre el poder transformador del saber didáctico; no obstante, vamos a intentarlo. En primer lugar, consideramos que no deben plantearse investigaciones que respondan más a móviles académicos que a necesidades reales de la enseñanza de las ciencias sociales. Para ello, cada vez parece más necesario que la investigación se base fundamentalmente en el análisis de la práctica docente de las ciencias sociales, lo que debe implicar una apertura de las aulas a la observación investigadora y evaluadora y de las universidades al profesorado que trabaja en los niveles no universitarios. Igualmente, habría que intentar romper con las convencionales formas de concebir el papel del investigador universitario, desarrollando contextos de trabajo cooperativo con maestros y/o profesores de secundaria.

El desarrollo de la investigación centrada en el estudio de la práctica docente nos permitiría obtener los datos necesarios para realizar análisis bien fundamentados sobre los problemas de la enseñanza de las ciencias sociales, así como de la incidencia real de las propuestas de innovación y de los resultados de la investigación didáctica. En estrecho paralelismo, aunque introduciendo las modificaciones necesarias derivadas de un contexto diferente, se debía proceder con la práctica de la didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. Estas investigaciones nos permiten conocer las características del conocimiento profesional que estudiantes de maestro y profesores construyen durante su proceso de formación, así como sus demandas de necesidades formativas, lo que es de gran utilidad para reelaborar nuestros programas de formación delimitando de una forma más rigurosa y empírica las dificultades y obstáculos en el desarrollo profesional.

A este respecto, en la línea marcada en el proyecto IRES (GIE, 1991; García Pérez y Por-

lán, 2000), habría que hacer un gran esfuerzo de vinculación entre investigación, experimentación curricular y formación del profesorado involucrado, según el clásico triángulo investigación educativa–experimentación curricular–desarrollo profesional, que constituye un marco modélico para el análisis y la actuación en educación. De este modo, la experimentación curricular se constituye en *la antesala y el apoyo de todo proceso investigador* (González Gallego, 2002), porque forma parte de un programa de investigación que fundamenta y planifica la evaluación de sus resultados. Es en este sentido, como concebimos la investigación didáctica a través de proyectos curriculares (Estepa, 1998), diferenciándola de la innovación educativa, y es ésta una de las mejores maneras –si bien en la actualidad es difícil encontrar profesores interesados–, de evitar que la investigación se constituya en una *acción exterior al aula* (González Gallego, 2002), rompiendo el divorcio entre investigación y práctica escolar.

Es necesario, pues, mantener unas relaciones mucho más fluidas con los centros de enseñanza y el profesorado para intentar conectar nuestras investigaciones con sus necesidades y problemas, delimitando posibles actividades de formación e innovación de las labores propiamente investigadoras, pero aportando resultados de investigación, intentando desarrollar proyectos curriculares para su experimentación y evaluación, o proponiendo proyectos de investigación colaborativa. Un ejemplo en esta línea es el Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005), que desarrolla una investigación educativa estrechamente relacionada con la experimentación curricular, en cuanto a que los planteamientos de investigación se plasman en innovaciones que se experimentan; y al desarrollo profesional, ya que los docentes implicados se insertan en un marco de formación vinculado a los procesos de investigación y de experimentación.

## REFERENCIAS

- ARMENTO, B. (1991). Changing conceptions of research on the teaching of social studies. In J.P. Shaver (ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A project of the National Council for the Social Studies*. New Cork: MacMillan. 185-196.
- BENEJAM, P. (2002). La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 91-95.
- BUTT, G. (2003). Geography teachers as action researchers, en R. Gerber (ed.) *International Handbook on Geographical Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 273-284.
- CAÑAL, P; POZUELOS, F.J. y TRAVÉ, G. (2005) *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo. Descripción General y Fundamentos*. Sevilla: Díada.
- COLL, C. y SÁNCHEZ, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de educación*, 346, 15-32.
- CUENCA, J.M. y ESTEPA, J. (2007). Las concepciones de los docentes y el desarrollo profesional: dos estudios sobre la formación inicial en Ciencias Sociales. *Investigación en la escuela*, 61, 85-97.
- CUESTA, R. (2001). La didáctica de las Ciencias Sociales en España: un campo con fronteras. En J. Mainer (Coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza*. Sevilla: Díada, pp. 103-116.
- ESTEPA, J. (1998). Proyectos curriculares de Ciencias Sociales para la investigación en el aula, en G. Travé y F.J. Pozuelos *Investigar en el aula*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- ESTEPA (2009). La Educación del Patrimonio y la ciudadanía europea en el contexto español. En R.M. Ávila, B.Borghgi y I. Mattozzi(ed.) *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bolonia: Pàtron editore. 353-362.
- GERBER, R. (2003). *International handbook on geographical education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- GIE (1991). *Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES). El currículo para la formación permanente del profesorado IV*. Sevilla: Díada.
- GARCÍA PÉREZ, F.F.; PORLÁN, R. (2000). El proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 205, 1-13. En <http://www.ub.es/geocrit/b3w205.htm>.
- GONZÁLEZ GALLEGO, I. (2002). Las Didácticas de Área: un reciente campo científico. *Revista de Educación*, 328, 11-33.
- HENRÍQUEZ, R.; PAGÈS, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia, *Educación XXI*, 7: 63-83.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. (2000). Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 24. 19-31.
- LEV STIK, L.S. y TYSON, C. A. (eds.) (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge: New York/London .
- LICERAS, A. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1). [http://www.ugr.es/~recfpro/Rev81A\\_RT4.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/Rev81A_RT4.pdf)
- MERCHÁN, F.J. (1994). La didáctica de la historia en Europa: líneas de trabajo sobre el problema de la selección y organización de contenidos. *Investigación en la Escuela*, 24, 23-34.
- MERCHÁN, F.J. (2005). Crítica de la Didáctica: conocimiento, formación del profesorado y mejora de la enseñanza. *Investigación en la Escuela*, 55, 29-40.
- MIRALLES, P. (2009). La didáctica de la historia en España: retos para una educación de la ciudadanía. En R.M. Ávila, B.Borghgi y I. Mattozzi (ed.) *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bolonia: Pàtron editore. 259-270.
- PAGÈS, J. (1997a). 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*. Barcelona: ICE-Horsori.
- PAGÈS, J. (1997b). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales, en *La formación del profe-*

- sorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Sevilla: Díada.
- PAGÈS, 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. Pagés, J. Estepa y G. Travé (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación de profesores de Ciencias Sociales*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 41-57.
- PRATS, J. (1997). La investigación en didáctica de las Ciencias Sociales (notas para un debate deseable). En AA.VV. *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Díada: Sevilla. 9-25.
- PRATS, J. (2002). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 328, 81-96.
- PRATS, J. (2009). La didattica Della storia nell'Università Sagnola: la situazione attuale. En B. Borghi y C. Venturoli *Patrimoniculturali tra storia e futuro*. Bolonia: Patron editore.
- ROZADA, J.M. (2006). ¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica, por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios? *Conciencia Social*, 10, 46-50.
- 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.
- SHAVER, J.P. (ed.) (1991). *Handbook of Research on Social Education Teaching and Learning*. New York: MacMillan.
- SLATER, F. (2003). Exploring relationships between teaching and research in geography education, en R. Gerber (ed.) *International Handbook on Geographical Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 285-300.
- SOLBES, J. et al. (2004). Algunas consideraciones sobre la incidencia de la investigación educativa en la enseñanza de las ciencias. *Investigación en la Escuela*, 52, 103-109.
- THÉMINES, J.F. (2009). Investigación y formación del profesorado en didáctica de la geografía: posibilidades e implicaciones de algunas investigaciones en las prácticas docentes en Francia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 13-23.
- TRAVÉ, G. (1998). *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Perspectivas y aportaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- TRAVÉ, G. (2001). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En F.J. Pozuelos y G. Travé (eds.) *Entre pupitres*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 173-239.
- TRAVÉ, G.; POZUELOS, F. J. (2008). Consideraciones didácticas acerca de las líneas de investigación en materiales curriculares. A modo de presentación. *Investigación en la Escuela*, 65, 3-10.
- WILLIAM, M. (2003). Research in geographical education: the search for impact, en R. Gerber (ed.) *International Handbook on Geographical Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 259-272.

## ABSTRACT

*Contributions and challenges of research in social science education*

The purpose of this paper is to present a view of de Social Sciences Education as a specific area of research. With this end, we start describing its origins as a study field and its evolution up to date; later, we carry out a general evolution of de lines and approaches that are acquiring a higher development in the Spanish and the international contexts. We finish pointing out some contributions, challenges and prospects of the research in this field.

KEY WORDS: *Research in Social Science Education, Lines of research in Social Sciences Education; Relationships between research and teaching of Social Sciences.*

## RÉSUMÉ

*Contributions et défis de la recherche dans le didactique des sciences sociales*

Cet article prétend présenter un panorama de la Didactique des Sciences Sociales comme champ spécifique de recherche. C'est pour cela que nous commençons par décrire son origine et son évolution jusqu'à nos jours pour faire ensuite une valorisation des lignes et points de vue qui se développent actuellement autant en Espagne que dans les autres pays et apporter enfin quelques contributions, défis et perspectives de la recherche dans ce domaine.

MOTS CLÉ: *Recherche dans le Didactique des Sciences Sociales; lignes de recherche en Didactique des Sciences Sociales; relations entre la recherche et l'enseignement des Sciences Sociales.*