

# Didáctica de las Ciencias Sociales: finalidades, retos y perspectivas de investigación en el contexto español

Delfín Ortega-Sánchez\*

Recibido: 16/04/2019

Aceptado: 18/06/2019



## Resumen

El presente artículo revisa, en primer término, el objeto de estudio de la Didáctica de las Ciencias Sociales, junto con las finalidades de su enseñanza, continúa con las características de la formación y los conocimientos necesarios del profesorado en relación con su desarrollo profesional y, desde ahí, da cuenta de la actualidad, necesidades y retos de investigación en esta disciplina. A partir de estos cuatro ángulos de análisis, se distingue, de forma precisa, la autonomía científica de esta didáctica específica, y su particularidad dialéctica en el ámbito disciplinar de la Didáctica General en el espacio europeo, más específicamente en el contexto español y, de acuerdo a la tradición intelectual que representan los autores aquí mencionados. Concluye con unas notas finales en las que se valora el tratamiento didáctico de las Ciencias Sociales a fin de posibilitar la formación de la conciencia crítica del alumnado para la toma de decisiones, así como el desarrollo de capacidades creativas para su proyección futura.

## Palabras clave

Didáctica General, Didáctica de las Ciencias Sociales, investigación en didáctica, tratamiento didáctico.

## Didactics of Social Studies: Goals, Challenges, and research Perspectives in the Spanish Context

### Abstract

The present article revises, in the first place, the object of study, Didactics of Social Studies, together with the teaching objectives, it continues with the characteristics of the formation, of the necessary knowledge of the teachers related to their professional development, from that instance it gives an account of the current needs and challenges of research of this discipline. From these four angles of analysis, it shows precisely, the scientific autonomy of this specific didactic, and its particular dialectics in the disciplinary environment of the General Didactics, in the European area, more specifically in the Spanish context and according to the intellectual tradition that represent the authors mentioned. It ends with some final remarks where it is valued the didactic treatment of Social Studies with the purpose of enabling a critical conscience in the students to make their decisions, as well as, the creative development in their future projections.

### Key Words

General Didactics, Didactics of Social Sciences, didactic research, didactic treatment.

\* Universidad de Burgos, España. Correo electrónico: dosanchez@ubu.es

## 1. Aproximación a la autonomía científica de la Didáctica de las Ciencias Sociales: objeto de estudio y finalidades

Para Merchán (2005), hablar de una identidad y naturaleza particular de las didácticas específicas supone asumir un carácter artificioso divisor del conocimiento y obstaculizador de la comprensión de la realidad escolar. En esta línea, se encuentran las reflexiones de Civarolo (2014), quien concluye que *“la didáctica general no es una disciplina autónoma ni lo son las didácticas específicas; no es cuestión de que en el afán de independencia lo que nació vinculado termine desvinculado”* (p. 44), o, en menor medida, las de Camilloni (2007), para quien los *“vínculos entre la didáctica general y las didácticas específicas de las disciplinas son muy intrincados, con resistencias múltiples, incomprensiones y debates, situaciones que son características de los enfrentamientos entre comunidades académicas”* (p. 26). Nuestra perspectiva, más próxima a las ideas de «tránsito» y «puerto» de Alurralde y Barbieri (2001) y de Giménez (2014), considera la necesaria dialéctica entre la Didáctica General y las didácticas específicas, sosteniendo, en esta comunicación, la entidad autónoma de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Esta autonomía la fundamentaremos desde cuatro ángulos: 1) la particularidad de su objeto de estudio, 2) sus finalidades, 3) las especificidades formativas de su profesorado y, 4) sus preocupaciones investigadoras, como se han venido presentado en el espacio europeo y, más particularmente, en el contexto español. Cuatro ángulos que, necesariamente, *“trascienden la mirada general desprotegida del conocimiento disciplinar”* (Pochulu, 2014, p. 128), propia de la Didáctica General.

La Didáctica de las Ciencias Sociales tiene por objeto optimizar los aprendizajes en situaciones de enseñanza o de formación (Mérenne-Schoumaker, 2005), a partir del análisis relacional de las prácticas del profesorado, del proceso de aprendizaje del alumnado y de un saber o conjunto de saberes específicos, de naturaleza social, en un contexto escolar —un aula o un centro—, y en un momento histórico determinado (Pagès, 2000, 2011). La consideración de los saberes específicos en este análisis constituye uno de los elementos diferenciadores de las didácticas específicas con respecto a la Didáctica General.

En la actualidad, no hay duda de la existencia de un campo propio de problemas e interrogantes en torno al currículum de Ciencias Sociales, la formación de su profesorado, la construcción de conceptos sociales, y las finalidades y usos del conocimiento social (Pagès & Santisteban, 2011a). Su preocupación reside, por tanto, en el análisis y reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, y en la formación de su profesorado, tratando de dar sentido a lo que se enseña y se aprende sobre la sociedad.

Como el resto de didácticas específicas, la Didáctica de las Ciencias Sociales necesita de los conocimientos generados por las prácticas de enseñanza, para detectar problemas e intervenir en la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes esperados. En efecto,

Es fundamental para que el profesorado aprenda a tomar decisiones desde los problemas de la práctica, interpretándolos desde la teoría y devolviéndolos a la práctica para comprobar si su interpretación y si las soluciones aportadas permiten una intervención diferente y generadora de más y de mejores aprendizajes. (Pagès, 2012, p. 10)

En los conocimientos derivados del análisis de la práctica, el conocimiento didáctico de las Ciencias Sociales define uno de sus principales objetivos: construir conocimiento teórico sobre el que articular la formación inicial y permanente del profesorado e impulsar la transformación de la práctica (Pagès, 1994, 2000). Desde este propósito, la enseñanza de las Ciencias Sociales ha de facilitar a los y las estudiantes los conocimientos y herramientas necesarias para posibilitar su ubicación temporal y espacial en el mundo, la comprensión, valoración y respeto del mismo, y la convivencia y participación activa en la sociedad, de acuerdo con principios democráticos. Con el objeto de promocionar el pensamiento crítico para la intervención social, se propone problematizar el contenido a partir de problemas

sociales relevantes (Canals, 2008), con el fin de construir discursos propios que posibiliten la interpretación y la capacidad para “*entender el relativismo*” del conocimiento social (Canal, Costa & Santisteban, 2012, p. 534).

La Didáctica de las Ciencias Sociales y, por tanto, su enseñanza, centra su atención en la “*interpretación de la realidad social y del presente para actuar o decidir*” (Ramos, 2017, p. 169), buscando la “*adquisición de las habilidades del pensamiento histórico a través de la solución de problemas del presente y del pasado, el trabajo con fuentes, [y] la producción de explicaciones causales, intencionales y argumentativas*” (Abellán, 2015, p. 519). Los programas de formación del profesorado de Ciencias Sociales han de dirigirse, en consecuencia, hacia el desarrollo de las “*capacidades del pensamiento social y el compromiso para la reflexión crítica sobre del mundo actual*” (Santisteban, 2000, p. 367). En esta línea, Santisteban (2011) concreta seis finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales, que dan cuenta de su particular naturaleza científica:

- 1) reproducir, reinterpretar y transformar la cultura
- 2) reconstruir el pensamiento social
- 3) utilizar los aprendizajes en la vida cotidiana
- 4) formar el pensamiento social
- 5) promover el autoconocimiento y la autonomía personal
- 6) construir democracia

Estamos convencidos de que la finalidad última de la enseñanza de las Ciencias Sociales es la formación del pensamiento histórico y social para la comprensión de la realidad social desde sus dimensiones crítica y creativa, la intervención y la participación democrática de una ciudadanía responsable y comprometida. Esto es, la formación de “*ciudadanos y ciudadanas capaces de saber convivir democráticamente con los demás, de participar en la vida social, laboral, cultural y política de su mundo, intentando mejorarla*” (Pagès, 2009, p. 7).

La finalidad “*formar el pensamiento social*” implica la superación de la complejidad de la realidad social, a través de la decodificación de los diversos lenguajes presentes en la sociedad. La valoración crítica de hechos, situaciones y actitudes individuales y/o sociales —pensamiento crítico— y la propuesta de alternativas y soluciones a los problemas sociales —pensamiento creativo— implican la justificación, contraste y argumentación de opiniones y posturas para intervenir socialmente, y para mejorar individual y colectivamente (González & Santisteban, 2011).

La enseñanza–aprendizaje de contenidos sociales se produce mientras se reconstruye y comunica, mediante distintos lenguajes (oral, escrito, icónico, etc.), el conocimiento social propio. El desarrollo de capacidades cognitivas de orden superior y de habilidades lingüísticas, como la descripción, la explicación, la interpretación, la justificación y la argumentación, requiere de la selección, comprensión e interpretación de la información, con el objeto de crear puntos de vista propios y justificados para su contraste. Este aprendizaje competencial del contenido social deriva, por tanto, en la construcción de un discurso propio de las Ciencias Sociales en torno a cuestiones sociales vivas. En efecto, los conocimientos históricos y geográficos han de poder ser aplicados a la interpretación de problemas y hechos para la propuesta de alternativas y la convivencia. En este sentido, el tratamiento didáctico de problemas sociales precisa del trabajo cooperativo, de la formulación de interrogantes, de la planificación y del tratamiento crítico de la información para su interpretación. La enseñanza de las Ciencias Sociales contribuye, de este modo, al desarrollo de competencias específicas para convivir y habitar el mundo, tanto en lo referente a competencias centradas en el conocimiento, la interacción con el mundo físico, como también en lo que atañe a la competencia social y ciudadana (Canals, 2008).

Parece evidente, por lo tanto, que el cambio de la práctica docente requiere de la implementación específica de metodologías que partan de problemas sociales relevantes o cuestiones

socialmente vivas, núcleos de la organización curricular y de la intervención en Didáctica en Ciencias Sociales (González & Santisteban, 2011; Santisteban, 2012).<sup>1</sup> Este cambio, necesariamente, pasa por la incorporación de un componente ético en la formación del pensamiento social del alumnado, por el desarrollo de la conciencia histórica y ciudadana, y por la reflexión y crítica argumentada en situaciones controvertidas (Pagès & Santisteban, 2011a), como lo expresamos en la Figura 1.

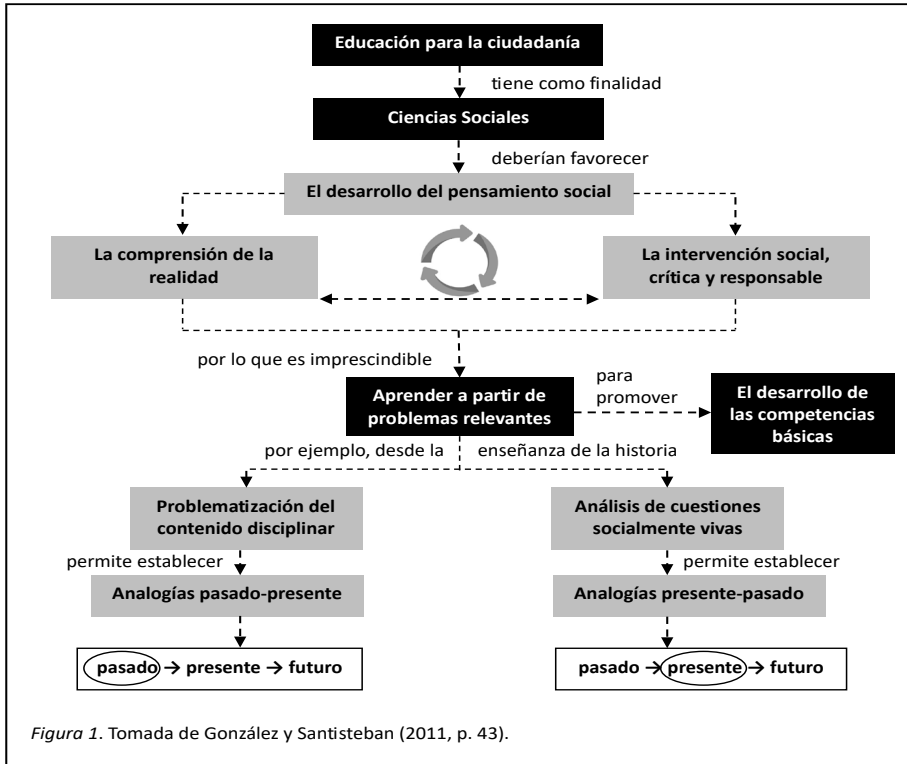


Figura 1. Tomada de González y Santisteban (2011, p. 43).

## 2. La formación y desarrollo profesional del profesorado de Ciencias Sociales

La Didáctica de las Ciencias Sociales contribuye a la formación del profesorado de forma institucionalizada y en estrecha colaboración con otras disciplinas, enseñando a enseñar contenidos sociales para dar respuesta a los problemas de la práctica (Pagès, 1994). No obstante, los resultados de la investigación didáctica sobre la práctica docente en las escuelas y sobre la propia práctica docente, aún no alcanzan atención suficiente (Pagès, 2012). Esto nos hace preguntarnos por los tipos de conocimientos y por la forma en que convendría tenerlos en cuenta en la formación de los futuros y futuras docentes. Pagès (2008) sugiere cuatro grandes ejes de conocimientos integrados, a saber: 1) conocimiento epistemológico, 2) conocimiento curricular, 3) conocimiento metodológico y, 4) conocimiento práctico.

1) **Conocimiento epistemológico:** basado en la naturaleza narrativa del conocimiento social, el conocimiento epistemológico trata de capacitar al profesorado para identificar el carácter y adscripción paradigmática de los contenidos curriculares. Permite la cons-

1 En esta línea, resultan especialmente relevantes los trabajos del Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (GREDICS) de la Universitat Autònoma de Barcelona y los resultados de su último proyecto de investigación *Enseñar y aprender a interpretar problemas y conflictos contemporáneos. ¿Qué aportan las Ciencias Sociales a la formación de una ciudadanía global crítica?* (MINECO/EDU2016-80145-P) sobre la problematización del currículo de Ciencias Sociales o la inclusión de los problemas sociales como contenido curricular.

trucción de conocimientos escolares coherentes con la ciencia de referencia y con sus destinatarios. El acceso al conocimiento epistemológico desempeña aquí un papel decisivo en la toma de decisiones docentes (Thornton, 2008).

- 2) **Conocimiento curricular:** como el resto de didácticas específicas, la Didáctica de las Ciencias Sociales también es subsidiaria de concepciones curriculares condicionadas social e históricamente. En la definición sincrónica de currículum, se inserta la práctica y el desarrollo de la didáctica, resultado de la interrelación entre el profesorado, los saberes y el alumnado, base del conocimiento didáctico. Es el currículum el responsable de seleccionar aquella parte de la cultura y de la realidad social que considera relevante, de determinar sus finalidades, de delimitar sus agentes sociales y de sugerir la forma de abordarlas. El conocimiento curricular, en consecuencia, habría de permitir a los y las docentes el análisis y la reflexión sobre los modelos curriculares dominantes, con el fin de manejarlos y conducirlos de forma creativa, dinámica y abierta a una interpretación relativista-contrastiva que permita su orientación a los contextos en los que se implementan.
- 3) **Conocimiento metodológico:** el conocimiento metodológico se desarrolla paralelo a las capacidades comunicativas del profesorado. El o la profesora de Ciencias Sociales ha de fomentar situaciones de enseñanza y aprendizaje diversas en las que puedan utilizar y adecuar diferentes fuentes que, de acuerdo con el nivel y etapa educativa, posibiliten el pensamiento histórico y desarrollen la conciencia histórica del alumnado. Junto al conocimiento y aprovechamiento de estas fuentes en la enseñanza, su utilización y adecuación por parte del profesorado necesita, además, del conocimiento necesario para la selección y secuenciación de los contenidos derivados de ellas, la previsión de posibles obstáculos y la formulación de vías de solución (Pagés, 2000).
- 4) **Conocimiento práctico:** el conocimiento, análisis y valoración de las representaciones sobre las finalidades y estilos de enseñanza de las Ciencias Sociales constituyen un primer factor en la formación y desarrollo profesional del y la docente (Jodelet, 1989; Moscovici, 1984; Pontes, 2006). Para enseñar es necesario saber, sin embargo, es igualmente necesario saber cómo se sabe y por qué se sabe de ese modo, cómo influye en la práctica del profesor y profesora, y cuáles son sus consecuencias en la formación crítica del alumnado (Rozada, 1999).

La importancia de la investigación sobre las representaciones de la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir, por ejemplo, de las narrativas de vida de los y las docentes como estudiantes, radica en su decisiva influencia en la reproducción o potencial cambio de las prácticas docentes (Ortega-Sánchez & Valle, 2018). En efecto, conocer el grado de coherencia entre estas representaciones y los modelos de aprendizaje, ambos mediados por el contexto social y las finalidades educativas, facilita las bases iniciales para la reflexión sobre la práctica.<sup>2</sup> La descripción y análisis de las representaciones docentes sobre el significado

2 Uno de los estudios pioneros en determinar la relevancia de las representaciones en la reflexión sobre la práctica en el ámbito de los estudios sociales es el trabajo de Evans (1989). En este estudio, se analizan las representaciones sobre el significado de la Historia en una moderada, aunque representativa, muestra de docentes estadounidenses. De acuerdo con los resultados obtenidos, se identificaron cinco tipologías, abordadas desde los objetivos de la Historia, sus modelos, sus posibilidades de generalización y sus estilos de enseñanza: el narrador de historias, el historiador científico, el reformador/relativista, el filósofo cósmico y el ecléctico. A partir de ellas, la investigación se aproxima al impacto de estas representaciones en los estilos de enseñanza y a las influencias de los antecedentes ideológicos, familiares y creencias del y la docente en su construcción. En un trabajo posterior, Evans (1990) completa su investigación con el análisis de las representaciones del alumnado sobre la Historia, sobre el profesorado de esta materia y sobre la descripción de clases-tipo. Los estilos de enseñanza, que esta investigación hace derivar de las concepciones del significado de la Historia, de su objetivo y de la influencia de los antecedentes, creencias y pensamientos del y la docente, conduce a la reflexión sobre la práctica desde la propia práctica. Esta investigación supone una decisiva aportación a la teorización o definición de constructos teóricos en didáctica de la Historia, especialmente significativa en la formación, desde la práctica, de futuros y futuras docentes, como también del profesorado en ejercicio.

de las Ciencias Sociales se presentan relacionados con la ideología y las creencias, demostrando determinantes influencias en las decisiones curriculares del profesorado. Junto a ellas, los conocimientos del y la docente también aparecen vinculados con sus creencias, valores y modelos intelectuales. La superación de estas representaciones implica avanzar en el desarrollo de competencias profesionales en el profesorado,

(...) que le habiliten para reflexionar sobre la práctica y hallar medios para intervenir positivamente en ella, para actuar como práctico reflexivo y crear situaciones que reviertan en la formación del pensamiento social e histórico —un pensamiento social crítico y creativo— de su alumnado (Pagès, 2012, p. 6).

Los futuros y las futuras docentes han de tener acceso e intervenir en las aulas de Ciencias Sociales, con el propósito de analizar y valorar la racionalidad de las prácticas del profesorado en relación con los resultados de aprendizaje y el tratamiento didáctico de los saberes sociales. El objeto formativo de este acceso e intervención de aula habría de permitir la conducción de la práctica hacia una teoría capaz de dar cuenta de los problemas en los que el futuro y futura docente deberá necesariamente intervenir. La reflexión y acción integrada de este conocimiento favorecería el desarrollo y adquisición de competencias docentes para la toma de decisiones, y la promoción de la investigación sobre las propias prácticas, proponiendo la reflexión como el eje fundamental de su desarrollo profesional.

### 3. La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales

Asentar las bases metodológicas y establecer los límites del conocimiento del área de Didáctica de las Ciencias Sociales no ha sido fácil y, en opinión de algunos investigadores e investigadoras, continúa siendo hoy una tarea pendiente (Prats & Valls, 2011), en particular, la vinculada con las bases metodológicas específicas para abordar los problemas de investigación que le son propios (Ortega-Sánchez, 2019).

Ciertamente, esta didáctica específica comenzó evidenciando algunas limitaciones, si la comparamos con otras didácticas como la Didáctica de las Ciencias Experimentales o la Didáctica de la Expresión Corporal, donde no tuvieron ni tienen cabida debates acerca de si son o no áreas consolidadas y autónomas. Su corpus teórico y conceptual, y sus metodologías de investigación se encontraban bien definidos cuando la Ley de Reforma Universitaria (LRU) las ubicó en el mapa universitario estatal español en 1984. A diferencia de ellas, la Didáctica de las Ciencias Sociales inició su andadura con:

- la relativa indefinición de sus núcleos conceptuales y de las problemáticas de investigación sobre las que habría de dirigir sus esfuerzos;
- la ausencia de una madurada reflexión epistemológica sobre su propio campo de estudio;
- y, principalmente, una evidente escasez de desarrollo metodológico.

Sin embargo, transcurrido algo más de diez años desde su nacimiento, Prats (1997) y Pagès (1997) trataron de establecer un primer balance de la investigación desarrollada hasta entonces, teniendo en cuenta las directrices marcadas por la producción científica anglosajona. En ellos, ambos autores, establecían como principales líneas de investigación aquellas que versaban sobre el profesorado y el alumnado de Ciencias Sociales, distinguiendo cinco grandes campos relacionados con:

- el diseño y desarrollo curricular;
- la construcción de conceptos propios de las Ciencias Sociales;
- el desarrollo profesional del profesorado de Ciencias Sociales;
- las concepciones del alumnado sobre las Ciencias Sociales;
- la didáctica del patrimonio.

### 3.1. Actualidad de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales

En la actualidad, estas líneas continúan presentes en nuestras producciones (Felices de la Fuente, Martínez-Rodríguez & Martínez-Medina, 2018). No parece discutible que el primer criterio que ha de dotar de sentido a la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales es su función social, su utilidad social y, en consecuencia, que tenga algún impacto en la realidad educativa y en sus agentes (Pagès, 2010). Desde esta perspectiva, hoy podríamos definir cinco líneas de investigación (Santisteban, 2010) que, a partir de las ya señaladas en 1997, abordarían, de forma integral, los siguientes ámbitos:

- la investigación sobre los resultados del aprendizaje, las representaciones del alumnado, y la forma y fuentes con las que construyen los conceptos sociales;
- la investigación sobre la función del conocimiento social, a partir del análisis del currículo, manuales escolares, recursos y materiales curriculares (incluidas las Tic), y del análisis y experimentación de materiales curriculares de Ciencias Sociales.
- la construcción de las identidades sociales y culturales, y de la conciencia histórica. En esta línea, incluimos:
  - la educación para una ciudadanía democrática;
  - la educación sobre el patrimonio cultural (tangibles e intangibles).
- la investigación sobre la formación del pensamiento social, crítico y creativo en general y, en particular:
  - los problemas sociales o las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las ciencias sociales;
  - la lectura de la palabra y del mundo: la literacidad crítica en los estudios sociales.
- la construcción del espacio, lectura del paisaje cultural e interpretación del territorio desde la sostenibilidad;
- la investigación de las representaciones del profesorado sobre el estudio de la sociedad y sobre su práctica.
- la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales.

Durante las dos últimas décadas, estas líneas han generado un importante número de publicaciones de calidad y redes de trabajo internacionales, al tiempo que han justificado la concesión de proyectos de investigación competitivos y de Grupos de Investigación Reconocidos (GIR). La constitución y, en algunos casos, destacada trayectoria de Grupos de Investigación e Innovación como el GREDICS (Universitat Autònoma de Barcelona) dan excelente cuenta de la preocupación por la consolidación de un área de conocimiento con problemas comunes, cuya producción científica ha hecho posible reconocer, por derecho propio, un claro lugar en el ámbito científico nacional e internacional.

Coincidimos con el profesor Pagès (2011) en la necesidad de dirigir la atención investigadora del área al análisis empírico de las relaciones dialógicas entre el profesorado, los contenidos sociales y el alumnado en contextos educativos concretos. Puede afirmarse que la optimización del aprendizaje de las Ciencias Sociales es posible desde el ejercicio del pensamiento crítico y la creatividad, y no desde una transmisión-recepción crítica de la información. El cambio en las prácticas docentes no deriva, necesariamente, de la innovación o las reformas curriculares, sino de la reflexión, de la crítica y de la creatividad de un profesorado con autonomía para tomar decisiones en la particularidad de sus contextos.

Con el propósito de educar para una ciudadanía democrática, resulta esencial el estudio de los conocimientos y representaciones sociales del profesorado, y la relación con sus propias prácticas docentes. En esta línea, la investigación del área debe seguir profundizando en la racionalidad, intencionalidad e interpretación de las ausencias, silencios o presencias marginales de personajes, colectivos o grupos sociales e históricos invisibles en el currículo, en los libros de texto y en las prácticas (Marolla, Pinochet & Sant, 2018; Ortega-Sánchez, 2017, 2018), con el objetivo de alcanzar una verdadera educación democrática, plural y diversa desde el presente hacia el pasado, y desde el pasado y el presente hacia el futuro (Pagès &

Santisteban, 2008). En este sentido, la investigación sobre la construcción y el tratamiento curricular de los conceptos sociales en el aula, permitiría ahondar en las posibilidades reales de abordar contenidos relevantes y significativos para su aplicación en el mundo en el que vive el alumnado.

### 3.2. Necesidades, retos y horizontes de investigación

Pagès y Santisteban (2014), 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, especialmente, *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 recientemente, el trabajo de Aranda y López (2017) delimita algunas necesidades, concomitantes con las anteriores, como:

- el diseño de más investigaciones contextualizadas en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria;
- la estimulación de la investigación sobre otros contenidos sociales, no exclusivamente históricos, como los procedentes de la geografía o la economía;
- la necesidad de revertir los resultados de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en la praxis de los y las docentes.

A estas cinco necesidades añadiríamos una sexta relacionada con el ámbito técnico–metodológico, aún hoy aplicado con dificultades por los y las investigadoras en Didáctica de las Ciencias Sociales. Aunque la solución a estas dificultades no pasaría por trasladar, literalmente, las aplicaciones técnicas e instrumentales realizadas por la Pedagogía o la Psicología, sí sería conveniente atender a cuestiones básicas vinculadas a ellas como la validación de los instrumentos diseñados *ad hoc* (buena parte de ellos, inexistentes en nuestro campo de estudio y abundantes, sin embargo, en otras didácticas específicas), o el abordaje de los aspectos éticos y de los protocolos de aplicación de las técnicas e instrumentos.

Desde este ámbito metodológico, la naturaleza epistemológica de la didáctica de las Ciencias Sociales acoge, con cierta comodidad, los instrumentos, las técnicas y perspectivas procedimentales propias de la metodología cualitativa, entre ellas, el análisis del discurso, el análisis del contenido o la teoría fundamentada, cuyo objetivo es generar una teoría sustantiva desde los datos obtenidos, directamente, por los y las participantes para su contraste con la teoría formal. Una técnica muy adecuada a nuestros problemas de investigación, en tanto que no impone apriorismos al análisis de la práctica, uno de los retos identificados por Pagès y Santisteban (2014).

No hay duda de la capacidad de este paradigma, el cualitativo, para garantizar la rigurosidad de los diseños de investigación que realizamos y para ahondar en la realidad observada, difícilmente abordable, únicamente, y aunque nos empeñemos, desde metodologías positivistas o cuantitativas. Una correcta aplicación de los instrumentos y técnicas del paradigma cualitativo, por tanto, dotaría de mayor rigor científico a las propuestas de investigación en el área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales.

### 4. Notas finales

Una de las finalidades mejor definidas del currículo de Ciencias Sociales en España y en los países de nuestro entorno ha sido, y sigue siendo, la comprensión de la realidad social, la ubicación del alumnado en ella y la intervención responsable para su mejora (Pipkin & Sofía, 2005). Sin embargo, esta finalidad ha recibido escaso impacto en las prácticas docentes del profesorado de Ciencias Sociales. El cambio de la práctica dirigido a la comprensión precisa de la decodificación de la complejidad social y del desarrollo del pensamiento social en el alumnado, necesita ser abordado desde la racionalidad, cuyas perspectivas de aplicación se encuentran en el desarrollo del pensamiento causal, y en la comprensión de la



intencionalidad y relatividad de los contenidos sociales (Santisteban, 2004).

No cabe duda de la relevancia de los problemas sociales en la enseñanza e investigación de las Ciencias Sociales (Ortega-Sánchez & Olmos, 2018). Su inclusión y tratamiento didáctico permitiría la formación de la conciencia crítica del alumnado, la relativización, análisis e interpretación de hechos y procesos, el desarrollo plural de sus identidades personales y sociales, el respeto y comprensión de otras identidades, la defensa de la justicia social, y el rechazo de la exclusión y discriminación de cualquier naturaleza (Pagès, 2011). La democracia, instrumento de comunicación y convivencia, ha de concebirse como un proceso en permanente construcción, como el fundamento para el desarrollo del pensamiento histórico y social, e impulso del pensamiento crítico y creativo. La necesidad de una enseñanza para la participación ciudadana requiere de la Didáctica de las Ciencias Sociales, en particular, la promoción de aprendizajes dirigidos hacia la comprensión de la historicidad del presente y de su proyección hacia el futuro, a partir de la inclusión curricular de problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas (Pagès & Santisteban, 2011b).

Las finalidades políticas de la enseñanza de las Ciencias Sociales se orientan a la construcción de la democracia y a la intervención social, favoreciendo la contra-socialización del alumnado mediante la adquisición de capacidades críticas para la toma de decisiones y el cambio social, y de capacidades creativas para su proyección futura. En suma, desarrollando el pensamiento crítico-creativo y la práctica de la libertad como derecho y deber social (Santisteban, 2004). El desarrollo del pensamiento social, manifestación expresa de las competencias sociales, ha de presentarse como el instrumento básico para la comprensión de la realidad social y la intervención de la ciudadanía en los problemas sociales, en definitiva, como el motor constructivo de la realidad social y de la democracia (Santisteban & Pagès, 2007). La aproximación a perspectivas críticas implica el compromiso y la reflexión del y la docente sobre su propia práctica, y la apuesta por metodologías activas facilitadoras de aprendizajes sobre contenidos problematizados, significativos, útiles y relevantes.

Valorar la didáctica como disciplina implica considerar, en primer lugar, la relevancia científica de su objeto de estudio y las variables intervinientes en la práctica docente, entre ellas, la realidad social del alumnado y del profesorado, las políticas implícitas en la configuración de los distintos currículos y los mecanismos específicos de transmisión del discurso didáctico (Segal & Iaies, 1994).

En esta revisión, hemos precisado el objeto de estudio de la Didáctica específica de las Ciencias Sociales, las finalidades de su enseñanza, las particularidades de la formación y de los conocimientos de su profesorado, y la actualidad, necesidades y retos de investigación. Estos cuatro ángulos de análisis distinguen, de forma precisa, la especificidad de la Didáctica de las Ciencias Sociales y la particularizan con respecto a las que pudieran atribuirse a la didáctica general, cuyo *“carácter generalizador de la receta”* no puede considerar *“la especificidad epistemológica del contenido escolar ni la naturaleza disciplinar de la cual deviene”* (Steiman, Misirlis & Montero, 2004, p. 1).

**Referencias bibliográficas**

- Abellán, J. (2015). *La reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de la historia: un estudio de caso en la formación inicial del profesorado en el sistema educativo mexicano* (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España). Recuperada de <https://ddd.uab.cat/record/132348?ln=ca>
- Alurralde, A. & Barbieri, M.I. (2001). Introducción a la Didáctica de la Historia. En M.T. Genisans (Ed.), *Las didácticas específicas y las prácticas docentes en un contexto de incertidumbre* (pp. 271–272). San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Aranda, A. M. & López, 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: 10.17398/2531-0968.01.5
- Camilloni, A. (2007). Didáctica general y didácticas específicas. En A. de Camilloni (Comp.), *El saber didáctico* (pp. 23–39). Buenos Aires: Paidós.
- Canal, M., Costa, D. & Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En N. de Alba, F. García & A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 527–535). Sevilla: Díada.
- Canals, R. (2008). La didáctica de las Ciencias Sociales: contribución al desarrollo de competencias básicas en la educación obligatoria. En R. M. Ávila, A. Cruz & M. C. Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado: la didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 331–356). Jaén: Universidad de Jaén–AUPDCS–UNIA.
- Civarolo, M. M. (2014). Disrupciones y tensiones como continuidad en la relación entre la Didáctica General y didácticas específicas. En M. M. Civarolo & S. Lizarriturri (Comps.), *Didáctica General y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior* (pp. 33–48). Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Evans, R. W. (1989). Teacher Conceptions of History. *Theory & Research in Social Education*, 17(3), 210–240. doi: 10.1080/00933104.1989.10505590
- Evans, R. W. (1990). Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum and Student Belief. *Theory & Research in Social Education*, 18(2), 101–138. doi: 10.1080/00933104.1990.10505608
- Felices de la Fuente, M. del M., Martínez–Rodríguez, R. & Martínez–Medina, R. (2018). Investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes y nuevas perspectivas. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (3), 119–138. doi: 10.17398/2531-0968.03.119
- Giménez, G. (2014). Didáctica General y Didáctica/s de la Lengua y la Literatura: cruces, tránsitos y resistencias. En M. M. Civarolo & S. Lizarriturri (Comps.), *Didáctica General y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior* (pp. 131–146). Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- González, N. & Santisteban, A. (2011). Cómo enseñar Ciencias Sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, (198), 41–47.

- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. En D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 45–78). Paris: Presses Universitaires de France.
- Marolla, J., Pinochet, S. & Sant, E. (2018). Los y las invisibles desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En M. A. Jara & A. Santisteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 215–225). Comahue: Universidad Nacional del Comahue–Universitat Autònoma de Barcelona.
- Merchán, F. J. (2005). Crítica de la didáctica: conocimiento, formación del profesorado y mejora de la enseñanza. *Investigación en la Escuela*, (55), 29–40. doi: 10.12795/IE.2005.i55.02
- Mérenne-Schoumaker, B. (2005). *Didactique de la géographie. Volumen I: organiser les apprentissages*. Bruxelles: De Boeck.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. M. Farr & S. Moscovici (Comps.), *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega-Sánchez, D. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la historia y de las Ciencias Sociales: estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria* (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España). Recuperada de <https://ddd.uab.cat/record/187752?ln=ca>
- Ortega-Sánchez, D. (2018). Las mujeres en la historia enseñada: resultados de un programa docente en formación inicial del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, (17), 13–21. doi: 10.1344/ECCSS2018.17.2
- Ortega-Sánchez, D. & Olmos, R. (2018). Los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En M. A. Jara & A. Santisteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 203–214). Comahue: Universidad Nacional del Comahue–Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ortega-Sánchez, D. & Valle, A. (2018). La aportación de la teoría de las representaciones sociales a la enseñanza de las Ciencias Sociales. En M. A. Jara & A. Santisteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la historia y la geografía en iberoamérica* (pp. 85–92). Comahue: Universidad Nacional del Comahue–Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pagès, J. (1994). La Didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos: Teoría y Práctica de la Educación*, (13), 38–51.
- Pagès, J. (1997). Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En P. Benejam & J. Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria* (pp. 209–226). Barcelona: ICE–Horsori.
- Pagès, J. (2000). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado. *Iber: Los Caminos de la Didáctica de las Ciencias Sociales*, (24), 33–45.
- Pagès, J. (2008). Formar profesores de história na Espaha: quando Clio resiste à mudança. O caso da Universidade Autònoma de Barcelona (Catalunha/Espanha). En E. Zamboni & S. Guimarães (Orgs.), *Espaços de formação do professor de história* (pp. 45–76). Campinas, SP: Papirus.

- Pagès, J. (2009). Competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, (187), 7–11.
- Pagès, J. (2010). L'avaluació de la recerca des de la Didàctica de les Ciències Socials: reflexions a partir de la meua experiència en l'avaluació. *Taller 2010: L'avaluació de la recerca en Humanitats i Ciències Socials*. Barcelona: AQU Catalunya. Recuperado de [https://www.aqu.cat/doc/doc\\_46717983\\_1.pdf](https://www.aqu.cat/doc/doc_46717983_1.pdf)
- Pagès, J. (2011). La Didáctica de las Ciencias Sociales y sus retos. En J. Vallès, D. Álvarez-Rodríguez & R. Rickenmann (Eds.), *L'activitat docent: intervenció, innovació, investigació* (pp.45–62). Girona: Documenta Universitaria.
- Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y Ciencias Sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas Dimensiones: Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, (3), 5-14.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En M. A. Jara (Comp.), *enseñanza de la historia: debates y propuestas* (pp. 91–124). Río Negro: Educo.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2011a). Enseñar y aprender Ciencias Sociales. En A. Santisteban & J. Pagès (Coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria: Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 23–40). Madrid: Síntesis.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2011b). Les qüestions socialment rellevants a l'ensenyament de les Ciències Socials a Catalunya: passat, present i futur. En J. Pagès & A. Santisteban (Coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les Ciències Socials* (pp. 77–91). Bellaterra: Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2014). Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès & A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 17–41). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona—AUPDCS.
- Pipkin, D. & Sofía, P. (2005). La Formación del pensamiento social en la escuela media: factores que facilitan y obstaculizan su enseñanza. *Clío & Asociados: la Historia Enseñada*, 1(8), 85–94. doi: 10.14409/cya.v1i8.1593
- Pochulu, M. D. (2014). Didáctica General y Didáctica de la Matemática: continuidades, interrupciones y tensiones. En M. M. Civarolo & S. Lizarriturri (Comps.), *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior* (pp. 109–130). Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Pontes, O. (octubre, 2006). Représentations de professeurs sur le savoir historique scolaire. En C. Jourdain (Coord.), *Actes du Colloque des journées d'étude didactique de l'histoire et de la géographie: apprentissage des élèves et pratiques enseignantes en histoire et en géographie: nouvelles perspectives de recherche* [CD]. Reims: IUFM; Champagne-Ardenne, Lyon: INRP.
- Prats, J. (1997). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (notas para un debate deseable). En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 9–25). Díada: Sevilla.

- Prats, J. & 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.
- Ramos, J. C. (2017). *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia: prácticas docentes y conocimiento escolar* (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España). Recuperada de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/458020/jcrp1de1.pdf?sequence>
- Rozada, J. M. (1999). Ideas y dudas sobre una enseñanza crítica de las Ciencias Sociales en la enseñanza comprensiva. *Con-Ciencia Social: Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*, (3), 42–69.
- Santisteban, A. (2000). Aprender a enseñar el tiempo histórico: esquemas de conocimiento y perspectiva práctica en el alumnado de formación inicial. En J. Pagès, G. Travé & J. Estepa (Eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales: la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 355–369). Huelva: Universidad de Huelva–Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En M. I. Vera & D. Pérez (Coords.), *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 377–388). Alicante: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Santisteban, A. (2010). La formación para la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En R. M. Ávila, M. P. Rivero, & P. Domínguez (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 357–368). Zaragoza: Institución «Fernando el Católico».
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban & J. Pagès (Coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria: Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 63–84). Madrid: Síntesis.
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. de Alba, F. García & A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 277–286). Sevilla: Díada– Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Santisteban, A. & Pagès, J. (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la ciudadanía: los problemas para definir los conceptos de EpC. En J. Pagès & A. Santisteban (Coords.), *Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos: guías para la Enseñanza Secundaria obligatoria* (pp. 1–14). Madrid: Wolters Kluwer. Recuperado de <http://www.guiasensenanzasmedias.es/materiaESO.asp?materia=ciuda>
- Segal, A. & Iaies, G. (1994). Las Ciencias Sociales y el campo de la didáctica. En G. Iaies (Comp.), *Didácticas especiales: estado del debate* (pp. 99–126). Buenos Aires: Aique.
- Steiman, J., Misirlis, G. & Montero, M. (2004). *Didáctica general, didácticas específicas y contextos sociohistóricos en las aulas de la Argentina*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General San Martín.

Thornton, S. J. (2008). Continuity and Change in Social Studies Curriculum. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 15–32). Mahwah, NJ: Erlbaum.